Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270749
Centre d'intérêt: 520

Québec (Province) Ministère de l'éducation. Service de la recherche.

Le projet éducatif dans quelques écoles primaires : rapports d'observation / Ministère de l'éducation, Secteur planification, Service de la recherche. -- Québec : Le Secteur, 1980.
128 p. : 25 cm.

Code: 28-1391.

ISBN 2-550-00750-6

Cote Dewey: 372'.9714/03p Cote LC: LA/418/.03

Descripteur(s): *Projet éducatif *Innovation en éducation *Expérimentation pédagogique *Rôle de l'école *Relations parents-école *Ecole optionnelle *Répertoire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de l'Asbesterie (Asbestos, Québec) *Commission scolaire Lac-Témiscamingue (Ville-Marie, Québec) *Ecole Notre-Dame (Ville-Marie, Québec) *Commission scolaire de Jacques-Cartier (Longueuil, Québec) *Ecole Petits Castors (Longueuil, Québec) *Commission scolaire Sainte-Croix (Ville Saint-Laurent, Québec) *Ecole nouvelle Querbes (Outremont, Québec) *Commission scolaire Abitibi (La Sarre, Québec) *Ecole Clerval (Dupuy, Québec) *Commission scolaire de Brossard (Québec) *Ecole Tourterelle (Brossard, Québec)

Le document rend compte de six expériences illustrant de quelle façon un projet éducatif peut naître et se développer. Chacun de ces cas a répondu à des besoins spécifiques originant de l'école ou de la commission scolaire; dans leur cheminement respectif, chacun a dû tenir compte d'incitations et de contraintes particulières. A ce titre, malgré leur aspect exemplaire, aucun de ces projets ne peut prétendre fournir un modèle qui puisse être complètement transposé ailleurs.

Les cas suivants sont successivement abordés: 1. L'émergence de projets éducatifs à la commission scolaire de l'Asbesterie; 2. Le projet de l'école Bearn (C.S. Lac-Témiscamingue); 3. L'école optionnelle "Les petits castors" (C.S. Jacques-Cartier); 4. L'école optionnelle Tourterelle (C.S. de Brossard); 5. L'école nouvelle Querbes (C.S. Outremont); 6. Le projet éducatif de l'école Clerval (C.S. Abitibi).

Quelques caractéristiques communes à l'ensemble des projets se dégagent: 1. Les écoles prennent en charge leur propre développement, elles deviennent autonomes, c'est-à-dire qu'elles font leurs propres choix et en assument la responsabilité; 2. Elles ont souci de s'associer plus étroitement à leur environnement; 3. Elles ont un souci constant de clarifier et de prendre conscience du rôle et des possibilités de l'école; 4. L'école s'y conçoit et s'y développe comme une entité organique; 5. La dimension collective du projet (implication de tous les agents de la vie éducative) y joue un rôle majeur.

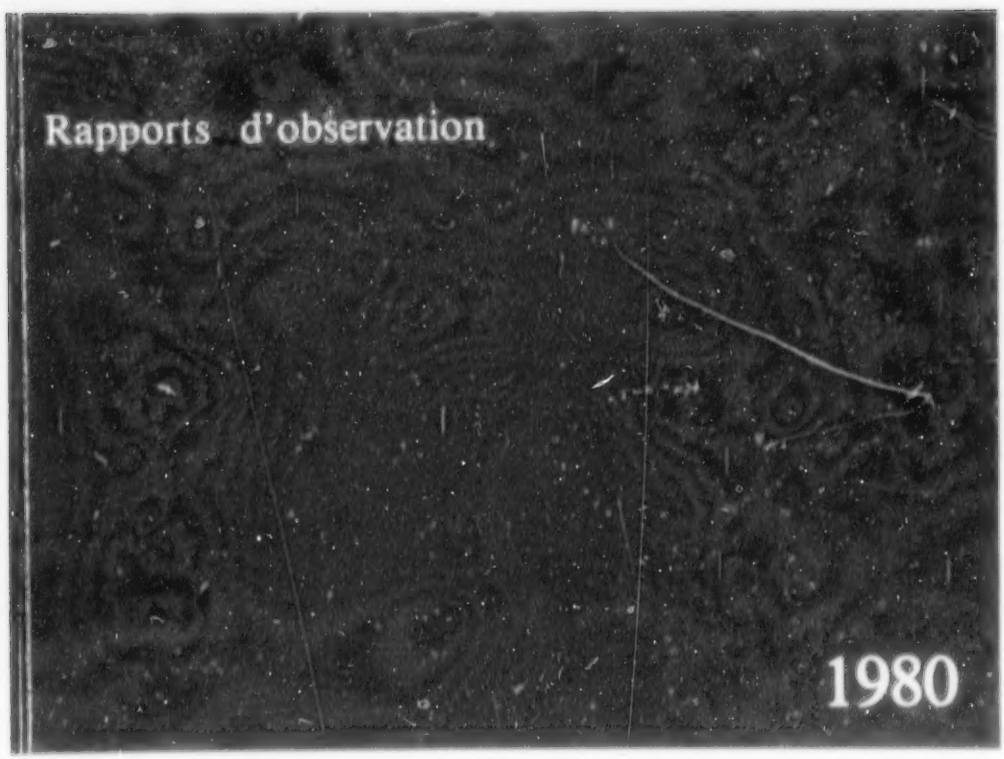
Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Secteur de la planification

Service de la recherche

E D U Q 8270749

Le projet éducatif dans quelques écoles primaires



E D U Q 8270749

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
SECTEUR PLANIFICATION
SERVICE DE LA RECHERCHE

LE PROJET EDUCATIF
DANS QUELQUES ECOLES PRIMAIRES

RAPPORTS D'OBSERVATION

QUEBEC 1980

Le premier rapport présenté dans ce volume a été rédigé par Mlle Denise Renaud et M. Régent Fortin. Les autres sont l'oeuvre de Mme Nicole Tremblay; M. Régent Fortin a rédigé la dernière section intitulée: Quelques observations d'ensemble.

Dépôt légal: deuxième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2 - 550 - 00750 - 6

PRÉSENTATION

Le développement de projets éducatifs dans les écoles québécoises n'est pas une réalité entièrement nouvelle. Les expériences décrites dans ce volume nous montrent, en effet, que des "communautés éducatives" se sont formées depuis quelques années en plusieurs endroits au Québec et qu'elles ont tenté, dans leur contexte particulier et avec leurs moyens propres, de relever un véritable défi. Six expériences, parmi beaucoup d'autres, ont été retenues parce qu'elles représentent un certain éventail des situations dans lesquelles un projet éducatif peut naître et se développer. Chacune a répondu à des besoins spécifiques originant de l'école ou de la commission scolaire; dans leur cheminement respectif, chacune a dû tenir compte d'incitations et de contraintes particulières. A ce titre, aucune ne peut prétendre fournir un modèle qui puisse être complètement transposé ailleurs. Plusieurs autres expériences mériteraient d'ailleurs d'être également connues et il serait souhaitable qu'une recherche de plus vaste envergure puisse bientôt les inventorier et les décrire afin de mettre en valeur leur richesse et leur diversité.

Nous pouvons observer, à la lecture de ce document, les étapes du développement de chaque projet et prendre connaissance de leur état d'avancement. Si les cheminements sont divers, nous constatons toutefois que les promoteurs de ces expériences entendent demeurer attentifs à l'évolution des besoins de leur milieu et adapter leur action en conséquence. C'est alors que l'expression "être en projet" prend tout son sens.

Le lecteur attentif percevra assez facilement le courage, la ténacité et les qualités humaines que les responsables de ces projets (administrateurs, directeurs, enseignants, parents) ont dû développer pour réaliser ensemble une oeuvre qui exige beaucoup de savoir-faire, de souplesse et de continuité.

Les observations recueillies lors de l'examen de ces expériences n'ont pas toutes été consignées dans le présent document. Plusieurs d'entre elles ont alimenté la réflexion de groupes de travail qui avaient le mandat de développer, dans un autre ouvrage, présentement en préparation, le concept et les éléments d'un projet éducatif. Enfin, d'autres expériences de projets éducatifs développés dans les écoles secondaires sont décrites dans un troisième volume.

L'ÉCOLE QUÉBECOISE (Enoncé de politique et plan d'action) propose à chaque école du Québec de développer son propre projet éducatif et énumère les moyens qui seront mis en oeuvre pour soutenir de tels projets. Ces moyens, associés à l'expérience des aînés qui ont déjà ouvert les voies dans lesquelles tous sont maintenant invités à s'engager, seront un précieux réconfort pour ceux qui désirent maintenant "reprendre en main" le projet éducatif de leur école.

Nous remercions les responsables des commissions scolaires et des écoles d'avoir permis l'analyse, par des "gens de l'extérieur", des expériences vécues dans leur milieu et de nous avoir autorisés à en publier les résultats.

Jean-Guy Vennes,
Directeur général adjoint,
Direction générale des réseaux

Norman Ryan, Directeur,
Service de la recherche,
Secteur de la planification

SOMMAIRE

	Pages
L'émergence de projets éducatifs a la commission scolaire de l'Asbesterie	5
Le projet de l'école Bearn	25
L'école optionnelle "Les petits castors"	43
L'école optionnelle Tourterelle	69
Ecole nouvelle Querbes	93
Le projet éducatif de l'école Clerval	105
Quelques observations d'ensemble	123

L'ÉMERGENCE DE PROJETS ÉDUCATIFS

À LA

COMMISSION SCOLAIRE DE L'ASBESTERIE

INTRODUCTION

La situation de la commission scolaire de l'Asbesterie est bien différente des autres situations décrites dans le présent volume et qui présentent des projets éducatifs en développement.

Il s'agit en effet d'une situation où un certain nombre de projets éducatifs sont prévus, envisagés, mais qui en sont vraiment à leur tout début, de sorte qu'on ne peut affirmer avec certitude qu'ils se développeront ou qu'ils le feront dans tel sens.

Il s'agit également d'une action qui n'implique pas qu'une seule école mais plusieurs, et qui s'accompagne d'une action de réflexion chez l'ensemble du personnel de la commission scolaire, soient les cadres, les professionnels non enseignants, les directeurs d'école et leurs adjoints, de même que les commissaires d'écoles.

L'action première origine d'un certain nombre de petites écoles et est supportée par le directeur général et le directeur des services de l'enseignement de la commission scolaire.

Le ministère de l'Éducation a été présent à l'opération en apportant un soutien continu par la direction régionale de l'Estrie, depuis le début des activités, dans le cadre du programme SOPPEC (soutien pédagogique aux petites commissions scolaires qui ont de petites écoles).

Il serait difficile de dégager des conclusions définitives de la description de cette situation en ce qui a trait au développement de projets éducatifs. Il est en effet difficile d'analyser des projets à leur début, à leur phase d'émergence, comme il est difficile de prédire la vie d'un homme à sa naissance. Cependant, on peut prétendre que la situation actuelle est propice au développement de ces projets, comme on peut constater par ailleurs que d'autres milieux présentent des caractéristiques semblables et sont aussi en voie de donner naissance à des projets éducatifs. Il serait pour le moins étonnant (et décevant également) que les investissements effectués par un bon nombre de responsables de l'éducation dans les écoles et à la commission scolaire n'engendrent pas une plus grande prise en charge des écoles par les agents locaux d'éducation qui y ont participé, soit les enseignants, les parents, les directeurs d'école et leurs adjoints.

1- LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

La réflexion qui s'est amorcée à la commission scolaire de l'Asbesterie n'est pas étrangère au contexte général dans lequel se posent les interrogations concernant les petites écoles et les petites commissions scolaires. La commission scolaire de l'Asbesterie est en effet considérée comme une petite commission scolaire, puisqu'elle offre des services éducatifs à moins de 3 000 élèves de niveau primaire. Également, certaines de ses écoles sont reconnues comme de petites écoles, puisqu'elles comptent moins de 225 élèves. Il convient de rappeler que cette façon de déterminer la petite commission scolaire et la petite école est proprement québécoise et encore très récente; en d'autres temps et d'autres lieux, ces mêmes chiffres apparaîtraient exagérés, mais ils traduisent bien l'idée que se font un certain nombre de personnes de la "grosseur normale" des écoles et des commissions scolaires.

Dans le contexte québécois, l'école primaire de moins de 225 élèves est fortement remise en question.

C'est d'abord sur le plan administratif, cependant, que se posent les interrogations majeures: le coût de l'entretien normal des édifices (chauffage, électricité, entretien ménager), le coût des aménagements physiques et des réparations majeures, les coûts des services spécialisés (psychologie, orthopédagogie, services de santé), les coûts d'administration (direction et services de soutien), les coûts d'installation de bibliothèque et d'équipements sportifs, etc. On s'interroge sur la "mobilité" administrative des petites écoles.

C'est ensuite sur le plan pédagogique qu'on s'interroge: les écoles primaires de moins de 225 élèves commandent souvent des regroupements d'élèves d'âges différents (6 et 7 ans, 7 et 8 ans, ou même, 6, 7 et 8 ans, etc.).

Les programmes ne sont pas conçus pour ces classes à plusieurs degrés, l'enseignement y apparaît plus difficile, les spécialistes doivent enseigner dans plusieurs écoles, etc. En somme, on s'interroge sur la qualité des apprentissages que les élèves font dans la petite école; on s'interroge aussi sur la "viabilité" pédagogique de ce type d'école.

Pour les populations concernées, cependant, il n'en va pas de même. Issus des écoles de rang, de village ou de quartier (la plupart beaucoup plus petites que les "petites écoles actuelles"), les parents s'interrogent aussi; mais leurs interrogations sont différentes: comment se fait-il que les grosses écoles de leur temps soient soudain qualifiées de petites? Se peut-il que leur éducation ait été mauvaise à cause de la grosseur (ou de la petitesse) de leur école? Les questions se précisent: quelle est la grosseur idéale de l'école? Quel est le nombre d'élèves minimum pour que des enfants puissent apprendre? Et au bout de la ligne, qui doit déterminer ce qu'est une éducation de qualité?

L'existence, le maintien ou la fermeture des écoles dans les milieux à faible densité de population se posent cependant en d'autres termes. Jusqu'alors, on associait facilement la fermeture de l'école à la paroisse marginale, à l'extinction de l'activité économique d'un milieu donné. Cependant, on commence à voir la faible densité de population autrement, non plus associée à la régression, mais au développement. En effet, en milieu rural, la faible densité de population n'apparaît plus comme un danger, mais plutôt comme une condition de développement; la modernisation des modes de production agricole et la consolidation des fermes exigent une main-d'oeuvre plus restreinte et un degré de densité de population moindre. Le même développement agricole exige, par ailleurs, le maintien et le développement de services éducatifs de qualité. Ce sont là les principaux arguments de ceux qui suggèrent de voir l'école dans son contexte socio-économique et non seulement à partir de considérations administratives ou pédagogiques.

Par ailleurs, même les arguments dits pédagogiques sont fortement remis en question: le déracinement de l'enfant de son milieu social naturel apparaît à plusieurs comme neutralisant tous les effets positifs de ressources plus nombreuses dans une grosse école qui serait coupée de ce milieu social.

Ces diverses interrogations ne sont pas demeurées particulières aux milieux ruraux; elles sont vite devenues celles des milieux urbains, affectés eux aussi par la dénatalité et l'exode vers les banlieues. Le maintien de la dernière école de quartier se pose dorénavant dans les mêmes termes que le maintien de la dernière école de village, et ce, pas seulement pour des raisons d'organisation scolaire.

2- LE CONTEXTE LOCAL

La situation à la commission scolaire de l'Asbesterie ne présentait pas toutes les caractéristiques de la situation québécoise, bien qu'il soit difficile de déterminer dans quelle mesure les interrogations des administrateurs scolaires, des éducateurs et de la population étaient influencées par les interrogations senties par ailleurs au niveau de tout le Québec.

D'une part, on peut constater que la commission scolaire de l'Asbesterie n'avait pas élaboré de plan de fermeture et de regroupement des écoles de village. D'autre part, la population n'était pas demeurée insensible aux événements qui avaient marqué d'autres régions du Québec et d'autres territoires de l'Estrie.

Les éducateurs, pour leur part, n'étaient pas sans s'interroger sur leur situation, compte tenu des exigences que posait le système à leur égard, et compte tenu des conditions dans lesquelles ils oeuvraient.

Les responsables scolaires, et particulièrement les directeurs d'écoles, n'étaient pas sans savoir les conditions difficiles dans lesquelles ils avaient à affronter la réalité quotidienne: plus d'une école à diriger, déplacements fréquents, multiplication de rencontres d'enseignants et de parents, etc.

Ils sentaient par ailleurs l'urgence d'analyser la situation et d'inventer les solutions appropriées: les prévisions démographiques laissaient entrevoir une baisse continue de clientèle, ce qui aurait pour effet d'accroître l'acuité des problèmes, particulièrement la remise en question du mode conventionnel de regroupement des élèves.

3- UN PROGRAMME DU MINISTÈRE: SOPPEC

C'est dans ce contexte à la fois provincial et régional que le ministère de l'Éducation mettait sur pied, au printemps 1976, un programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires responsables de petites écoles (programme SOPPEC) assumé par les directions régionales du ministère de l'Éducation.

Dans la région de l'Estrie, ce programme fut communiqué aux commissions scolaires et aux écoles de la région à l'automne 1976. La commission scolaire de l'Asbesterie réagit positivement à cette offre de soutien du Ministère et, au cours de l'année 1976-77, des contacts furent établis entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation en vue de convenir du type de collaboration à établir.

Une rencontre eut lieu, regroupant le directeur des services de l'enseignement, les directeurs et directeurs adjoints des écoles, les conseillers pédagogiques, les enseignants de la commission scolaire et les représentants de la direction régionale de l'Estrie du ministère de l'Éducation. À la commission scolaire, on procède à un inventaire des besoins et des volontés d'action alors que la direction régionale communique les disponibilités des ressources du ministère de l'Éducation et les orientations du programme de soutien.

Cette offre de service du ministère de l'Éducation n'est cependant pas à l'origine du besoin de réflexion ressenti par les responsables de l'éducation à la commission scolaire l'Asbesterie. Elle aura seulement permis à cette commission scolaire de voir de façon plus concrète comment cette réflexion pouvait s'amorcer et comment la commission scolaire pouvait compter sur le soutien du ministère de l'Éducation dans la poursuite de cette réflexion.

4- L'ACTION LOCALE

La formation d'un groupe de travail à la commission scolaire de l'Asbesterie marque le début des activités de réflexion à l'automne 1977. Ce groupe technique formé du directeur des services de l'enseignement, de 2 directeurs d'écoles et de leurs 2 adjoints (couvrant 5 petites écoles) a pour mandat: l'élaboration d'une démarche commune aux 5 écoles, de même que l'évaluation et l'adaptation continues de cette démarche en fonction des besoins propres à chacune. Le groupe n'a pas à prendre de décisions concernant l'organisation de chacune des écoles; il pourra cependant faire des recommandations à la commission scolaire relativement aux problèmes étudiés.

L'aide apportée par la direction régionale consistera en une aide-conseil au groupe technique dans l'élaboration et le suivi de la

démarche, et en production d'instruments de travail (grille de cueillette de données, grilles d'analyse et de synthèse). Ces instruments ne seront que proposés au groupe de travail qui se les appropriera et les adaptera à ses besoins. La direction régionale procédera, de plus, à certaines analyses des données obtenues afin d'alimenter les travaux du groupe de travail.

Les écoles impliquées dans l'action sont les suivantes:

École Notre-Dame de l'Assomption,	St-Georges de Windsor
École Notre-Dame de Lourdes,	St-Adrien
École Cascatelle,	Kingsey-Falls
École Hamelin,	Wotton
École Christ-Roi,	St-Camille

5- LA DÉMARCHE RETENUE

La démarche élaborée par le groupe de travail présente 3 phases distinctes: l'analyse de situation, le choix de priorités et d'élaboration de plans d'action, la mise en oeuvre des plans d'action. Ces phases successives devraient couvrir une période maximale de 3 ans.

Un premier principe général préside à l'élaboration et à la réalisation de cette démarche, à savoir: il n'y a pas de modèle idéal d'organisation de la petite école et, en conséquence, il appartient à chaque école d'analyser sa situation, de choisir ses cibles d'action et de se donner un plan d'action qui lui soit propre.

Un second principe sous-tend la démarche élaborée: la réflexion de l'école doit partir d'une analyse de sa réalité actuelle et non d'une définition initiale de l'école idéale. L'approche consistant à définir d'abord l'école qui "devrait être" amène généralement des difficultés majeures: la distance entre la situation idéale et la réalité actuelle est souvent si grande qu'il y a démobilisation générale et perception très négative de ce qui se fait actuellement. En fait, la démarche proposée vise surtout à modifier la réalité actuelle plutôt qu'à vouloir "implanter" une autre réalité qui la remplacerait.

Enfin, la façon de considérer les contraintes est un autre élément important de cette démarche. Les participants ne sont pas partis de ces contraintes en les considérant comme absolues et inchangeables, et en voulant élaborer un modèle d'école qui ne soit que l'application de ces contraintes. On a plutôt cherché à considérer ces contraintes comme des données relatives, qui font partie de la situation, bien sûr, mais qui ne sont pas immuables. C'était faire preuve d'un sain réalisme qui évitait de choisir, entre une attitude défaitiste qui aurait conduit à l'inaction devant l'ampleur (ou le prétexte) des contraintes et une attitude idéaliste qui aurait consisté à les ignorer tout à fait et à élaborer des solutions inapplicables.

6- L'ANALYSE DE SITUATION

La première année (1977-78) fut consacrée à l'analyse de situation. Celle-ci visait à permettre aux divers agents locaux d'éducation, particulièrement aux éducateurs et aux parents, de prendre conscience de la réalité de leur petite école, d'identifier les points forts et les points faibles de cette situation, de même que les éléments pouvant faire l'objet d'amélioration. La démarche retenue pour l'analyse de situation prévoyait les opérations suivantes:

1- Faire un relevé des ressources humaines, financières et matérielles du milieu et de la commission scolaire de l'Asbesterie.

2- Aller chercher les attentes

- pour chacune des écoles
  - . des enseignants
  - . des parents par le comité d'école
  - . des directeurs et adjoints
- pour l'ensemble des écoles
  - . des commissaires
  - . des administrateurs
  - . des conseillers pédagogiques

3- Faire l'analyse des attentes.

4- Diffuser l'information sur les données recueillies et leur analyse.

Les directeurs d'écoles et leurs adjoints ont donc procédé à un inventaire des ressources. Cet inventaire portait d'abord sur les ressources en provenance de la commission scolaire (équipements, bâtisses, personnel, services, budget). Il portait ensuite sur les ressources du milieu. On considère souvent que les petites écoles de milieu rural sont démunies de ressources matérielles et de ressources humaines. L'opération visait donc à analyser chacun de ces milieux pour voir comment l'environnement peut constituer une richesse pour l'école. Il s'agissait de décrire ce milieu: équipements sportifs, fermes, industries, commerces, bureaux, lieux géographiques, pouvant constituer des lieux d'apprentissage utilisables par l'école. Il s'agissait également d'identifier les ressources humaines, tant professionnelles qu'artisanales et artistiques du milieu. Cette démarche, bien que n'ayant pas nécessairement conduit à une utilisation immédiate de ces ressources, n'en a pas moins permis de déceler une richesse insoupçonnée de l'environnement, qui était de nature à suppléer largement à la limite des ressources proprement scolaires.

Il s'agissait également d'aller chercher les attentes des parents, au niveau de chacune des écoles. Cette cueillette de données fut réalisée par un questionnaire remis à tous les parents. L'enquête portait sur les éléments suivants:

- les programmes: les parents avaient à se prononcer sur le degré d'importance qu'ils accordaient à chacun des programmes et à faire les commentaires qu'ils jugeaient à propos.

- les services aux élèves: en regard des divers services aux élèves (psychologie, santé, services sociaux, enfants en difficulté, pastorale, dîners, transport), les parents avaient à présenter leurs remarques.

- l'organisation de la classe: les parents avaient à indiquer leur préférence face à certains choix touchant le rythme d'apprentissage, le travail individuel ou en équipes, les exigences de l'école, la promotion des élèves, les modes de regroupement des élèves.

- l'information: les parents avaient à indiquer sur quels sujets ils souhaitaient davantage d'information.

- l'organisation du pré-scolaire: manuels, activités, temps, transport, information.

- la participation des parents à l'école: les parents avaient à indiquer le type de collaboration qu'ils souhaitaient apporter à l'école (rencontres, activités d'enseignement, activités para-scolaires, surveillance).

- la consultation: les objets de consultation.

- l'éducation chrétienne: degré de satisfaction par rapport à la situation actuelle, au lien école-paroisse.

- la discipline: le type de discipline souhaité.

Il serait long d'exposer ici l'ensemble des résultats ou l'analyse qui a été faite. On peut cependant dégager une conclusion générale: les parents se prononcent sur l'école de leurs enfants et non sur l'école en général et, en ce sens, les attentes des parents varient d'un milieu à l'autre, compte tenu des réalités propres à chaque école et de la perception qu'ils en ont. On peut en déduire qu'une compilation de ces résultats au niveau de la commission scolaire serait peu significative pour un choix de priorités adapté à chacun des milieux et à chacune des écoles.

Pendant que se déroulait cette enquête auprès des parents, les enseignants furent appelés à faire part de leur vision de leur école. À partir d'une description de la situation actuelle, les enseignants avaient à indiquer les modifications qu'ils souhaitaient à cette situation et, ce, sur les éléments suivants:

- activités d'enseignement pour la maternelle;
- activités d'enseignement pour le primaire;
- activités d'enseignement pour l'adaptation scolaire;
- services personnels aux élèves;
- bibliothèque;

- matériel audio-visuel;
- manuels scolaires;
- organisation et règlements;
- services complémentaires (dîner, transport).

Là aussi, les enseignants se sont prononcés sur la situation de leur école et, en conséquence, les opinions furent différentes d'une école à l'autre.

Le groupe de travail procéda, avec l'aide de la direction régionale, à une première analyse de ces données et à l'élaboration d'un document synthèse pour chacune des écoles qui présentait à la fois la position des parents et des enseignants en regard de chacun des éléments décrits.

Cet ensemble de données permettait d'avoir un portrait assez fidèle de chacune des petites écoles. Cependant, il apparaissait important de situer la commission scolaire de l'Asbesterie en rapport avec les petites écoles. En fait, il s'agissait pour la petite école, en vue d'élaborer son plan d'action, de connaître la perception qu'avaient les administrateurs et les professionnels de la commission scolaire de l'Asbesterie de la situation des petites écoles (problèmes, solutions) et du rôle qu'ils pouvaient jouer dans la solution de ces problèmes.

Les résultats du sondage auprès des conseillers pédagogiques ont permis d'obtenir des visions diversifiées de la situation de la petite école. On peut en dégager les tendances suivantes: certains conseillers pédagogiques semblent avoir une conception de la pédagogie différente de celle de l'ensemble des enseignants des petites écoles (individualisation de l'enseignement, participation des parents, intégration des matières); les conseillers s'interrogent sur leur rôle d'animation des équipes-écoles et sur leur intégration à ces équipes; la situation prioritaire à analyser et à maîtriser semble être l'organisation des activités dans les groupes multi-âges.

Les administrateurs, selon le sondage, ont identifié les problèmes suivants:

- l'organisation pédagogique est fortement conditionnée par le transport et ils souhaiteraient l'inverse;

- l'organisation des périodes de dîner laisse beaucoup à désirer; on devrait disposer d'une meilleure organisation et de ressources humaines plus aptes à l'animation de ces périodes;

- le regroupement des élèves constitue un problème majeur, mais les groupes multi-âges sont une réalité avec laquelle il faut apprendre à vivre (le regroupement des élèves dans de plus grosses écoles n'apparaît pas une solution souhaitable);

- la participation des parents apparaît peu développée et insatisfaisante; les comités d'écoles existent au niveau des écoles institutionnelles alors qu'il serait souhaitable qu'ils soient créés au niveau des écoles physiques (on constate les mêmes effets ailleurs en province quand la participation des parents est organisée au niveau de l'école institutionnelle formée de deux ou trois petites écoles; autant pour les élèves, les enseignants et les parents, l'école institutionnelle ne constitue pas une réalité sociale, mais une réalité purement administrative);

- le regroupement des petites écoles en écoles institutionnelles est lui-même remis en question;

- l'ensemble des outils pédagogiques (programmes, manuels, matériel didactique) sont conçus en fonction des groupes uni-âges. Le perfectionnement ne tient pas compte non plus des groupes multi-âges;

- les principaux soulèvent la nécessité d'assurer les petites écoles de leur survie ou d'indiquer la durée prévue de leur maintien; cela semble être une condition nécessaire à l'engagement des divers groupes.

7- CHOIX DES PRIORITÉS ET ÉLABORATION DES PLANS D'ACTION

En septembre 1978, les écoles disposaient de toutes les données recueillies et des documents d'analyse et de synthèse. Le choix de priorités et de cibles d'action sera donc fait à partir de ces données. Pour chacune des priorités retenues, l'école devra élaborer un plan d'action indiquant les objectifs poursuivis et les moyens mis en oeuvre.

On assiste alors au développement de démarches parallèles. D'une part, les équipes-écoles (direction et enseignants) ont choisi leurs priorités (5 ou 6 par école), et décident des moyens à mettre en oeuvre pour réaliser les modifications qu'ils souhaitent. D'autre part, les comités d'écoles se choisissent eux aussi des cibles d'action et décident de leur façon de traiter ces questions.

On assiste également à la diversification de la démarche dans les écoles. D'abord l'analyse de situation a fait ressortir des éléments propres à chacune des écoles: les situations décrites varient d'une école à l'autre, et l'appréciation de ces situations varie d'une école à l'autre. Conséquemment, le choix des priorités varie également. Enfin, la volonté d'agir et la façon d'entrevoir l'action est fonction de la dynamique propre à chaque équipe-école et à chaque comité d'école.

Le rôle du groupe de travail est, en conséquence, remis en question. La poursuite d'une démarche commune s'avérant difficile et non souhaitable, ce groupe de travail n'aura plus à présider à l'élaboration et à la mise en oeuvre de cette démarche. Cependant, les participants à ce groupe y ont vécu une expérience enrichissante: ils y ont été ressources communes et ont pu profiter de l'aide d'une ressource extérieure provenant de la direction régionale. Il apparaît difficile, pour la direction régionale, compte tenu de ses disponibilités, d'apporter une aide-conseil à chacune des écoles prises isolément; cette solution priverait en outre chacun des participants au groupe de l'apport et de l'expérience des autres membres. Le groupe est donc maintenu, mais il devient surtout un groupe de ressourcement où chacun peut agir tour à tour comme ressource auprès de ses collègues. Le groupe devient critique et soutien aux démarches respectives des écoles.

8- MISE EN OEUVRE DES PLANS D'ACTION

En janvier 1979, les équipes-écoles et les comités d'écoles disposaient donc d'un plan d'action pour chacune des priorités retenues. Le reste de l'année scolaire sera consacré à la réalisation de ces plans. En fin d'année, chaque groupe évaluait son action et décidait des modalités de poursuite.

En septembre 1979, le groupe de travail procédait à une évaluation de la démarche. Les points suivants ont été retenus:

- la démarche suivie répondait vraiment à un besoin dans les petites écoles;
- on aurait pu impliquer davantage les gens (surtout des enseignants) dans la planification des opérations à effectuer;
- l'exploitation des ressources du milieu n'a pas été vraiment prévue et réalisée dans les plans d'action;
- les membres du groupe de travail se sont approprié les divers instruments et outils suggérés par la personne ressource de la direction régionale;
- la participation au groupe de travail a été une occasion d'apprentissage et de ressourcement pour les membres, à la fois du côté des habiletés à animer leur équipe-école et du côté d'habiletés à planifier et à organiser le travail;
- la présence d'une ressource extérieure dans le groupe de travail a été très fructueuse et devrait être maintenue.

9- ACTIVITÉS DE RÉFLEXION SUR LE CONCEPT DE PROJET ÉDUCATIF

Au cours de l'année 1978-79 s'amorce une réflexion sur le concept de projet éducatif. Déjà, au cours de l'année précédente, la direction régionale de l'Estrie collaborait aux travaux du Service de la Recherche du ministère de l'Éducation sur le projet éducatif,

et la situation à la commission scolaire de l'Asbesterie faisait l'objet d'observation dans le cadre de cette recherche; les participants au groupe de travail étaient donc au fait d'une partie de la réflexion menée sur le sujet au Ministère. Le groupe de travail souhaita procéder à un approfondissement du concept de projet éducatif et à une analyse de l'action entreprise dans les petites écoles en relation avec ce concept; ce qui se fit lors d'une session réalisée avec la collaboration de ressources de la direction régionale, à partir du texte de l'École québécoise et de documents de travail du Service de la Recherche.

Cette session permit aux participants d'établir des points de convergence et de divergence entre leur conception du projet éducatif et le concept véhiculé par le ministère de l'Éducation. La démarche entreprise allait dans le sens de l'appropriation, de la prise en charge de l'école par les agents locaux. Elle allait aussi dans le sens d'une adaptation de l'école à son environnement, particulièrement en tenant compte des attentes des parents. Cependant, le fait que les comités d'école et les équipes-écoles se donnaient des plans d'action différents ou parallèles pouvait se distancier d'une véritable action concertée. De même, la démarche engagée ne faisait peut-être pas place à une réflexion plus globale sur l'école et au développement d'une conception approfondie de l'activité éducative. Il ne semble pas toutefois que ce soit la volonté de se rapprocher du concept véhiculé par le Ministère qui ait été la préoccupation des participants. Plutôt, les dimensions du concept de projet éducatif, véhiculées par le ministère de l'Éducation, auraient été l'occasion pour les participants d'élargir leur cadre de référence face à l'action entreprise, et à mieux cerner les implications et les effets de cette action.

À la suite de cette session à l'intention du groupe de travail, les autres principaux d'écoles de la commission scolaire de l'Asbesterie décidèrent de tenir également une session d'approfondissement du concept de projet éducatif, avec la collaboration de la direction régionale. Puis ce fut le tour des professionnels non enseignants de s'engager dans cette réflexion.

Enfin, ces diverses actions conduisirent à un certain nombre de rencontres structurées impliquant l'ensemble des principaux d'écoles, des cadres et des professionnels non enseignants de la commission scolaire de l'Asbesterie. Ces rencontres visaient à développer une compréhension commune du concept de projet éducatif, à en éta-

blir la pertinence, et à s'interroger sur les conditions facilitantes à mettre en place en vue de favoriser le développement de projets éducatifs dans les écoles.

Ces échanges amenèrent la commission scolaire à retenir comme une de ses orientations le développement de projets éducatifs dans ses écoles. En conformité avec la nature même du projet éducatif, action volontaire et consciente, la commission scolaire n'oblige pas les écoles à s'y engager, mais elle les y invite. Elle doit par ailleurs créer des conditions facilitantes et mettre en place les mécanismes de soutien nécessaires aux écoles. La direction régionale continue, pour sa part, d'offrir l'aide-conseil à la commission scolaire dans l'élaboration de ses démarches.

10- TROISIÈME ANNEE, SUIVI ET RÉAJUSTEMENT

À la lumière de la réflexion sur le concept de projet éducatif et des orientations de la commission scolaire, les 5 petites écoles concernées ont opté pour la poursuite de la démarche commencée et la réalisation de leur plan d'action prévu, mais en se réorientant vers une action plus globale et une implication plus grande des parents dans le choix des priorités.

Il est trop tôt pour prévoir ce qui arrivera de ces 5 écoles. Il serait également hasardeux de faire des pronostics sur l'engagement des autres écoles de la commission scolaire dans le développement de projets éducatifs.

On peut cependant conclure sans erreur que l'idée du projet éducatif se développe graduellement chez les responsables de l'éducation à la commission scolaire de l'Asbesterie, qu'il ne s'agit plus d'une "idée du Ministère" qui est imposée, mais plutôt d'une façon intéressante pour le milieu de concevoir le développement des services éducatifs.

11- COMMENTAIRES SUR LA SITUATION

Nous avons qualifié cette situation d'émergence de projets éducatifs. Il apparaît en effet que telle situation présente un certain nombre de caractéristiques qui sont de nature à favoriser le développement de projets éducatifs.

D'abord, l'action entreprise est issue de la dynamique interne du milieu et non d'une volonté extérieure à ce milieu. Certaines autres commissions scolaires ont voulu forcer le développement de projets éducatifs en imposant à leurs écoles un tel développement; le résultat a généralement été le suivant: ou bien les écoles n'en font rien, ou bien on assiste à la mise sur papier d'un certain nombre d'intentions du directeur d'école qui constituent un excellent document mais qui n'a par ailleurs aucun effet sur la réalité de l'école. Le respect de la dynamique propre à chaque milieu, à chaque école, apparaît comme une condition première dans le développement de projets éducatifs.

Par ailleurs, le soutien concret de la commission scolaire à ses écoles est également un élément favorisant le développement de projets éducatifs. D'autres écoles, dans d'autres milieux, ont dû affronter l'indifférence, voire même l'hostilité, de structures scolaires préoccupées davantage d'uniformité que de respect des diversités. L'attitude manifestée par la commission scolaire de l'Asbesterie devant le développement de ses écoles apparaît, en ce sens, des plus positives et des plus prometteuses. Par ailleurs, le développement d'un nouveau rôle pour la commission scolaire face à ses écoles, apparaît accompagner cette attitude. Les rôles traditionnels de direction et de contrôle s'estompent devant de nouveaux rôles de supervision et d'aide.

Ces nouveaux rôles deviennent significatifs si, en même temps, chez les agents d'éducation de l'école, se manifeste une volonté de prise en charge qui soit réelle et significative, ce qui semble être le cas pour les 5 petites écoles impliquées.

Cette volonté de prise en charge s'accompagne également d'une volonté de partage et de concertation entre les divers agents d'éducation; l'ouverture aux parents devient une condition importante de développement de projets, et elle semble se manifester par une volonté plus grande de ceux-ci de participer au choix des priorités et orientations de l'école.

Une autre caractéristique de la situation est le réalisme de la démarche suivie jusqu'à maintement; c'est sur la base d'une analyse de la réalité concrète que les écoles dégagent leurs priorités et élaborent leur plan d'action. Une telle démarche ne laisse pas paraître l'état de la réflexion sur la conception de l'activité éducative, sur les valeurs qui sous-tendent l'action de l'école, sur

les finalités de l'école. Si telle réflexion apparaît nécessaire à une action cohérente de l'école, il n'est pas sûr qu'elle doive constituer nécessairement le point de départ du développement d'un projet éducatif.

Il est enfin intéressant de noter l'utilisation, par le milieu, d'une ressource externe. Le rôle joué par la direction régionale dans cette situation est un rôle d'aide-conseil, de soutien à l'élaboration, la réalisation et l'évaluation d'une démarche. Il s'agit là d'une conception du développement de l'éducation selon laquelle un tel développement est issu de la dynamique du milieu et non pas d'une volonté extérieure. Le rôle des instances dites supérieures est donc davantage de créer les conditions facilitant la prise en charge, par le milieu, de son propre développement et de soutenir un tel mouvement quand il se manifeste.

LE PROJET DE L'ÉCOLE BÉARN

1- LE CONTEXTE

L'école Notre-Dame, de la localité de Béarn, reçoit quelque 180 élèves de 5 à 11 ans. Ils sont répartis en 7 groupes d'âge.

L'équipe-école se compose de 7 enseignantes et d'un principal; celui-ci a également la responsabilité d'une autre école. Un spécialiste en éducation physique dispense son enseignement à Béarn. Une spécialiste pour l'enfance inadaptée s'occupe des enfants en difficulté d'apprentissage à raison de 2½ jours par semaine. L'école est grande et compte plusieurs locaux disponibles.

Béarn fait partie de la commission scolaire Lac-Témiscamingue, commission scolaire intégrée comptant 4 414 élèves répartis dans 18 établissements. L'élémentaire comprend 9 écoles institutionnelles.

L'école est située dans un milieu social assez homogène, composé d'ouvriers et de journaliers; l'industrie du bois est l'industrie vitale de la localité; l'agriculture est la deuxième occupation importante de la paroisse, suivie en dernier par le CPR. Les organisations sportives et sociales mobilisent beaucoup de monde.

Il faut souligner l'esprit d'équipe remarquable qui caractérise les enseignantes de cette école. Elles se réunissent chaque semaine avec ou sans le principal afin de gérer par consensus le contenu du projet. Elles travaillent ensemble depuis plusieurs années et se connaissent bien. Elles se regroupent facilement autour de l'une d'entre elles qui joue, depuis le départ, un rôle de leader dans l'évolution du projet. Le principal, malgré la lourdeur de sa tâche, est de plus en plus présent à l'équipe; il leur laisse une grande liberté d'action; il les "défend" et les appuie le mieux possible auprès de la commission scolaire.

Les parents sont impliqués dans l'école; ils peuvent y venir quand ils le veulent, les classes leur sont ouvertes; un grand nombre d'entre eux participent avec intérêt aux ateliers: si le besoin de leur présence s'impose pour organiser un projet, les enseignantes n'ont qu'à l'exprimer en classe et les enfants se chargent de les y amener. A quelques reprises, des parents ont remplacé les enseignants pour permettre à ceux-ci de participer à des

sessions d'études. La participation se fait surtout de façon individuelle, le comité d'école n'étant pas actuellement concerné en tant que mécanisme par le projet.

Outre le comité d'école et l'équipe-école, il existe un conseil étudiant qui participe principalement à la révision et à l'application du règlement de l'école. Les enseignants s'interrogent sur la possibilité de le faire participer davantage au projet de l'école; au lieu de tout décider et de tout structurer d'avance, ne pourrait-on pas le consulter sur le choix du thème annuel et des activités du projet?

Le soutien reçu dans le cadre de SOPPEC devrait permettre à l'équipe de développer une démarche de planification et d'évaluation du projet, de même qu'un mode de gestion.

2- HISTORIQUE

A - PRÉ-PROJET

En 1971-72, la principale de l'école demande à ses professeurs d'élaborer un programme en sciences humaines pour chacun des degrés, vu l'absence de programme institutionnel en cette matière. Chacune s'y met, bon gré mal gré, concevant un programme qui permet l'utilisation du milieu. Petit à petit, elles s'intéressent à cette discipline, notamment l'enseignante de première année qui se révèle l'animatrice de l'équipe.

En 1972-73, cette enseignante devient conseillère pédagogique en sciences humaines afin de réaliser l'implantation du programme; ceci avorte et l'enseignante retourne à sa classe à sa plus grande satisfaction.

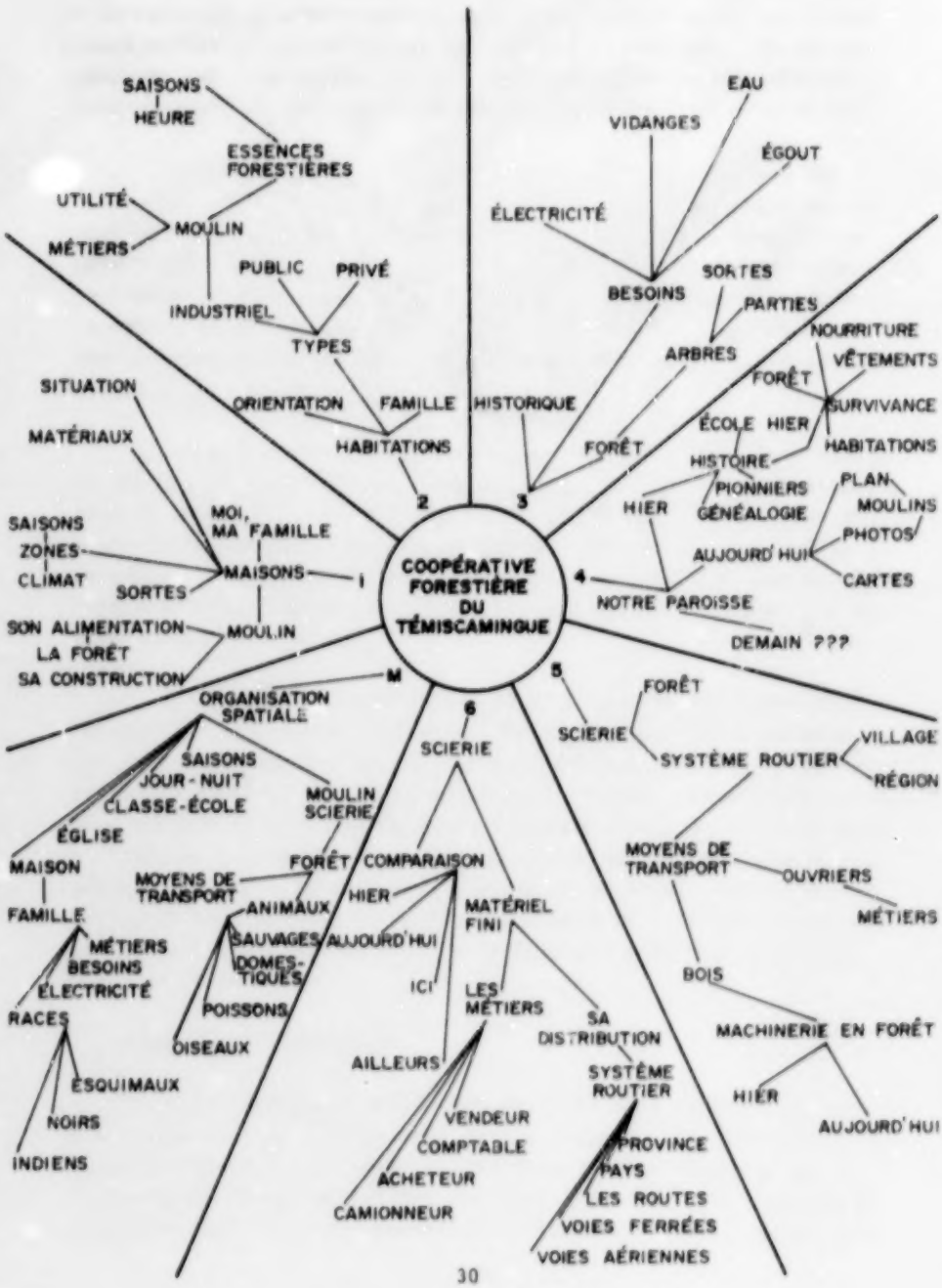
B - PROJET ÉDUCATIF

PHASE D'ÉMERGENCE

À l'automne 1973, un agent de développement pédagogique (ADP) en sciences humaines, à qui l'enseignante avait écrit lorsqu'elle était conseillère pédagogique, arrive à la commission scolaire et se présente à Béarn. L'idée de réaliser un projet-école

prend forme. L'agent de développement pédagogique propose à l'équipe-école de travailler sur la Coopérative forestière du Témiscamingue qui débute. Les enseignantes, avec son aide, élaborent un projet de sciences humaines ayant pour thème la Coopérative forestière; pour chacun des degrés, on détermine les sous-thèmes à traiter. On commence l'implantation du projet dans les classes; les enfants sont emballés, le milieu participe.

PROJET DE SCIENCES HUMAINES



PHASE DE DÉVELOPPEMENT

Devant l'intérêt de tous, l'équipe des enseignantes décide, en 1974-75, de travailler sur l'alimentation. L'infirmière devient leur personne-ressource. À la fin de l'année, ça se termine par une parade dans les rues sur le thème de ce que l'on doit manger pour être en santé.

En 1975-76, le thème du projet sciences humaines est l'eau; en 1976-77, ce sont les transports et communications. En septembre 1977, l'équipe reprend le même thème des transports et communications croyant le sujet non épuisé, mais l'intérêt tombe rapidement. On n'a pas eu le temps, en juin dernier, d'évaluer le projet et de le planifier pour l'année à venir. On s'en ressent. Un certain nombre de problèmes éclatent donc. La commission scolaire demande de l'aide de SOPPEC.

Le 27 février, l'équipe-école travaille avec deux agents de SOPPEC; on identifie les éléments de satisfaction et d'insatisfaction relatifs au projet. Le 28, l'équipe-école se prépare à utiliser une démarche de planification. Pour chacun des points suivants: objectifs, moyens, activités, responsables, évaluation, l'on décrit la situation actuelle et la situation désirée; il en résulte un plan d'action.

Au cours des mois qui suivent, l'équipe détermine clairement les objectifs du projet et les moyens pour les atteindre. Les dernières journées de juin sont consacrées à la planification du projet 1978-79. Le thème retenu est l'homme. On prévoit le contenu général en sciences humaines à chaque niveau et on le partage en 4 étapes. Puis, l'on procède au choix des 3 types d'activités prévues: celles laissées à la liberté de l'enfant, celles regroupant plusieurs niveaux et celles particulières à chaque groupe-classe. C'est à ces dernières qu'on intègre des éléments de contenu d'autres disciplines.

PHASE DE CONSOLIDATION

En 1978-79, l'équipe est soulevée d'un regain d'énergie à la suite de l'éclaircissement de son projet. Elle procède à l'évaluation inter-étapes et à la planification des étapes à venir, d'abord avec l'aide de SOPPEC, puis par elle-même. Les objectifs du projet sont affichés dans le local des professeurs; ainsi l'é-

quipe s'y réfère par souci de cohérence lorsqu'elle envisage une activité nouvelle ou un projet.

De nombreuses interrogations surgissent au sein de l'équipe; peut-on continuer à faire de l'enseignement traditionnel pour les disciplines qui n'entrent pas dans le projet, alors qu'on applique une pédagogie ouverte, centrée sur l'enfant et son milieu, pour tout ce qui concerne le projet? Comment peut-on associer un projet basé sur l'intérêt des enfants avec des évaluations périodiques sur les programmes en provenance de l'extérieur? De quelle façon peut-on associer le comité d'école au projet? Comment concilier la planification du projet par les enseignants avec une plus grande participation des enfants aux décisions?

L'idée d'un projet éducatif englobant fait son chemin.

3- ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROJET

PLANIFICATION DU PROJET 1978-79

OBJECTIF GÉNÉRAL: Réaliser l'intégration des enfants dans leur milieu par le biais des sciences humaines

* OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	MOYENS
1- Intégrer les matières académiques en fonction d'un thème retenu	Un thème commun en sciences humaines. Tableau du contenu de sciences humaines relatif au thème retenu pour chaque niveau. Tableau des activités relatives au thème pour chaque étape a) travaux au choix de l'élève (fonctionnement) b) activités regroupant plusieurs niveaux c) activités particulières à chaque groupe-classe Tableau des contenus des autres disciplines pouvant s'intégrer au projet sciences humaines pour chaque étape

* les responsables et l'échéancier ne sont pas reproduits dans ce tableau.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	MOYENS
2- Exploiter l'environnement physique et humain	Identifier les personnes-ressources du milieu et les inscrire dans le tableau des activités concernées. Se servir des éléments de l'environnement pour les activités (classe, école). Communiquer avec le milieu: - parents - comité d'école - commission scolaire - paroisse (prône, journal).
3- Maintenir la motivation au travail d'équipe et à l'évolution du projet	Travail en équipe des agents de l'éducation de l'école pour la planification et l'évaluation lors de journées prévues à cette fin. Tenir un journal de bord du vécu de chaque classe pour permettre l'échange en groupe lors des rencontres régulières de l'équipe. Se sentir responsables de tous les enfants de l'école. Faire parvenir les résultats de l'évaluation inter-étape au directeur général et au directeur des services de l'enseignement. Créer un climat d'entraide et d'échange (anniversaires, rencontres sociales). Organiser une exposition de fin d'année.
4- Informer les parents et leur fournir des occasions de s'impliquer dans la vie de l'école.	Rencontre générale pour présenter le projet. Impliquer le comité d'école. Information continue.
5- Confier aux enfants des responsabilités favorisant le développement de l'autonomie.	Tableau des travaux personnels selon le choix de l'enfant. Confier aux enfants le soin du matériel. Suggestions d'activités par les enfants. Formation d'un conseil étudiant pour réviser et appliquer le règlement de l'école.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	MOYENS
6- Rendre l'enfant capable de travailler en équipe.	Définir "travailler en équipe". Prévoir les travaux à faire en équipe. Déterminer une fréquence apte à développer l'habileté du travail d'équipe. Préparer les enfants.
7- Favoriser et exploiter la diversité des talents de chacun.	Diversifier les activités proposées. Respecter les possibilités et les goûts de chacun. Confier aux enfants en difficulté des responsabilités correspondantes à leurs aptitudes.
8- Intégrer les techniques et moyens audio-visuels aux activités du programme.	

EXEMPLES RELATIFS À LA PLANIFICATION DES MOYENS:

A) exemple de contenu des sciences humaines relatif au thème de "l'homme" aux niveaux maternelle, 1ère, 2e et 3e années, pour la 1ère étape.

B) tableau opérationnel de: Travaux selon le choix de l'enfant.

C) exemples d'activités regroupant plusieurs niveaux.

D) exemples d'activités pour l'acquisition des éléments de contenu.

E) exemple d'intégration des matières en maternelle.

F) exemple d'intégration des disciplines en 3e année.

A) Exemple de contenu de sciences humaines relatif au thème de "l'homme", aux niveaux maternelle, 1ère, 2e et 3e années, pour la 1ère étape.

MATERNELLE	1ère	2e	3e
Activités d'accueil	moi: psychomotricité	moi, mes amis, l'école	latéralité: gauche droite
moi	mes amis: accueil	l'histoire de ma famille:	orientation par rapport aux objets
		arbre généalogique endroit d'origine	
		occupation	
ma famille	mon école		les habiletés de l'homme
			histoire de ma paroisse: hier
			rôle et importance de l'homme

B) Tableau opérationnel de: Travaux selon le choix de l'enfant

Maternelle 6 ans 7 ans	choix d'activités après un travail de groupe.
8 ans 9 ans	travaux collectifs mais selon le choix du groupe après avoir fait consensus.
10 ans 11 ans	travaux personnels en relation avec le journal de bord et la planification de l'étape.

C) Exemples d'activités regroupant plusieurs niveaux

1ère étape

activité: rencontre générale	chaque classe prépare quelque chose: sigle, macarons, jeux, chants, surprises, etc.
sujet: accueil	date: 15 septembre de 9 h 00 à 11 h 30
groupes: tous	
activité: visite dans la forêt	préparée par les 3 titulaires
sujet: observations, cueillette de plantes, de feuilles	date: entre le 15 et le 30 septembre
groupes: 3e, 4e, 5e années	

D) Exemples d'activités pour l'acquisition des éléments de contenu:

- composition de dialogues
- construction d'une maquette
- préparation d'une interview
- collection de matériaux
- histoire illustrée
- plan
- reportage
- diaporama
- album
- préparation d'une visite
- fête.

E) Exemple d'intégration des matières en maternelle

Élément de contenu en sciences humaines

MOI

Activités

Découverte de sa personne
Parties de son corps.

Mathématiques	Français	Psycho-motricité
- pesanteur en kg - taille en mètre	- parties du corps: savoir les nommer - chant - comptine.	- saut - course - prendre possession et conscience de chaque partie de son corps

F) Exemple d'intégration des disciplines en 3e année

1ère étape

Éléments de contenu en sciences humaines

a) les habiletés de l'homme

b) histoire de ma paroisse autrefois (importance des hommes)

Activités et calendrier

a) interview avec un pionnier de la paroisse

b) maquette: 12 octobre au 10 novembre

catéchèse	franç.oral	franç.écrit	mathémat.	arts plast.	sc. nature
a) Dieu demande à l'homme de l'aider à rendre le monde plus beau b) ce que je veux faire plus tard c) le père accueille l'homme dans sa famille	a) préparation orale de l'interview b) interview c) vocabulaire sur la chasse	a) préparation écrite de l'interview b) petits textes sur la chasse	a) appartenance et non-appartenance d'un élément b) petits problèmes d'addition et de soustraction	a) construction de la maquette de la paroisse b) formes d'arbres	a) 3 différents arbres b) reconnaître leurs formes

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES ET MORAUX

Pour l'équipe de Béarn, l'école doit d'abord servir l'enfant dans l'univers où il évolue. La préoccupation centrale du projet est l'enfant. Chacun doit pouvoir développer son potentiel grâce à un environnement susceptible de le faire évoluer.

L'équipe-école travaille pour que l'école ait une intervention favorisante dans le développement de l'enfant et qu'elle permette l'atteinte des objectifs de l'enseignement primaire du système d'éducation au Québec en conformité avec les objectifs de la commission scolaire.

Des activités sont organisées pour répondre aux intérêts de l'enfant, pour lui apprendre à vivre, pour le rendre heureux et épanoui et non seulement pour qu'il apprenne des programmes. On vise le développement global de l'enfant et valorise d'abord le développement social et affectif afin d'assurer une meilleure acquisition des connaissances.

Les activités offertes prennent racine dans le milieu naturel et font appel aux ressources locales d'abord. L'école veut vivre en étroite liaison avec le milieu de vie des enfants et devenir elle-même milieu de vie. On favorise par conséquent l'intégration des parents à la vie de l'école.

L'école est un environnement caractérisé par l'esprit d'équipe, l'entraide et le respect.

CROYANCES PÉDAGOGIQUES

L'équipe de Béarn a une pédagogie centrée sur l'enfant en développement dans son milieu. Elle utilise des situations concrètes d'apprentissage qui se présentent régulièrement dans les vécus familial, social et scolaire, de telle sorte que les enfants apprennent ce qu'ils côtoient tous les jours sans en prendre conscience.

L'organisation de l'enseignement présente à peu près cette mosaïque; il y a des activités partant de l'intérêt des enfants ou du thème au sein de la classe, ce qui peut amener de l'enseignement individualisé, on retrouve également des ateliers autour du

thème, pour la classe ou pour l'école, où les parents participent grandement. On fait aussi de l'enseignement traditionnel, et l'on tente d'intégrer le plus possible l'audio-visuel.

Parmi les moyens utilisés pour être cohérent avec ces croyances pédagogiques, il y a l'intégration des matières le plus possible, le travail en équipe, des responsabilités données aux enfants afin qu'ils développent leur autonomie, les échanges inter-classes, l'abandon du silence et des "rangs" lors de la circulation des enfants.

4- D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE AU PROJET ÉDUCATIF

L'équipe de Béarn est partie d'une préoccupation bien précise et bien limitée, à savoir élaborer et appliquer un programme de sciences humaines de la maternelle à la sixième année. La réflexion sur le contexte théorique de ce programme conduit l'équipe à présenter les sciences humaines comme une connaissance "de l'homme vivant dans un milieu et dans une société; c'est une compréhension plus poussée de la réalité sociale". La place de l'enfant est ainsi définie: "il vit dans une société qui l'entoure et agit sur lui".

Cette réflexion de l'équipe, animée par un agent de développement pédagogique en sciences humaines, fait naître l'idée d'un projet-école. Autour d'un thème annuel commun, chaque classe rattache son enseignement et ses activités en sciences humaines. On s'efforce d'intéresser l'enfant, de lui apprendre le milieu qui l'entoure par l'intégration de contenus en sciences humaines et, à l'occasion, en d'autres disciplines, dans des activités pour toute la classe. Après quelques années, selon ce mode de fonctionnement, on s'essouffle; trop de contraintes extérieures et de difficultés internes menacent la survie du projet. Avec l'aide de 2 agents de développement pédagogique de SOPPEC, du directeur de l'enseignement et du conseiller pédagogique de la commission scolaire, l'équipe-école apprend à planifier un projet, à le réaliser et à l'évaluer.

A partir d'une réflexion sur la situation vécue, on indique ce que l'on veut maintenir et ce qui ne répond pas à ses croyances; c'est ainsi que l'on se centre plus que jamais sur

l'enfant et son développement intégral. L'école devient le lieu où l'on organise l'intervention qu'on fera dans le développement de l'enfant. Celui-ci vit dans un milieu, a une histoire; on doit le respecter, le connaître et interagir avec sa famille.

À un moment donné, une enseignante s'exprime ainsi: "ce que je fais dans ma classe, ça ne va pas toujours avec le projet sciences humaines dans ce qu'il véhicule comme principes pédagogiques". Cette prise de conscience déclenche une réflexion de toute l'équipe sur ce que l'on fait à côté du projet sciences humaines et même à l'intérieur de celui-ci. Dans cette optique, on apprend à travailler en ateliers; par la suite, on intègre cette façon de procéder dans la classe, ce qui permet entre autres l'individualisation de certains enseignements, le respect de l'intérêt des enfants, l'auto-apprentissage par les enfants comme moyen d'acquérir des connaissances.

En réponse à des questions gravitant autour de "comment peut-on vivre naturellement et ouvertement pendant certaines périodes et se refermer ensuite", on tente d'intégrer le plus possible tout élément de contenu d'autres disciplines ayant un lien avec l'élément des sciences humaines en cours.

On ouvre de plus en plus l'école aux parents: ateliers, grosses organisations, suppléances.

On veut qu'il y ait de la cohérence dans toute la vie de l'école; c'est ainsi qu'on modifie la discipline rigide des "rangs" et du silence pour un comportement plus souple, plus responsable et plus semblable à la vie hors l'école.

On s'interroge toujours sur la manière de mieux faire participer les enfants à la définition des éléments du projet.

Face aux évaluations périodiques des programmes en provenance de l'extérieur qui ne correspondent pas nécessairement aux notions vues en classe selon le thème et l'intérêt des enfants, l'équipe des enseignantes s'interroge sur la finalité réelle de l'éducation: est-ce l'acquisition de connaissances uniquement ou le développement global de l'enfant qui est recherché?

L'exemple de Béarn démontre combien un projet éducatif est une démarche dynamique. Une école qui "est en projet" se questionne constamment sur la pertinence de son intervention pour amener l'enfant à être autonome et responsable. L'expérience et l'évolution obligent à des réajustements constants. Selon l'état de développement des participants au projet et de l'organisation concernée, le projet est plus ou moins global; l'objet en est plus ou moins circonscrit, à savoir que l'école a été mise en place pour le bonheur de l'enfant et non pour exister pour elle-même en tant qu'institution.

L'ÉCOLE OPTIONNELLE "LES PETITS CASTORS"

1- LE CONTEXTE

L'école Petits Castors* est une école primaire optionnelle au sein de la commission scolaire Jacques-Cartier; elle se veut une alternative pour les parents insatisfaits de leur école de quartier.

En 1976-77, l'école débute avec 108 enfants de 5 à 11 ans; en 1977-78, elle en compte 88 dont 8 en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage; la clientèle en 1978-79 est de 81 élèves dont 8 en difficulté. Précisons qu'à l'école optionnelle Petits Castors, les élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage sont complètement intégrés à la vie collective de chaque regroupement d'enfants.

L'école a accueilli 161 enfants depuis son ouverture. Le tableau ci-après nous donne une idée de la durée de fréquentation des élèves à l'école Petits Castors:

ANNÉE SCOLAIRE	INSCRIPTION OFFICIELLE	1ère ANNÉE	2ième ANNÉE	3ième ANNÉE
1976-77	108	108		
1977-78	88	24	64	
1978-79	81	29	13	39

Si 10 élèves ont quitté pour entreprendre leur secondaire, la plupart des autres départs sont causés par un changement de choix de la part de l'enfant et/ou des parents: soit que l'enfant ait besoin de plus d'encadrement, d'apprentissages plus structurés, soit que le transport le fatigue, soit que le projet ne réponde plus aux besoins des parents, soit que l'implication et la participation soient trop exigeantes pour les parents.

En 1976-77, une direction a la responsabilité de l'école optionnelle et d'une autre école; en 1977-78 et 1978-79, l'école n'a pas de direction; un enseignant est nommé responsable d'école.

* 1863, rue Bréboeuf, Longueuil

Comme le projet de l'école optionnelle Petits Castors en est un des parents et des animateurs, son aspect gestionnel est pris en charge complètement par ses deux types d'initiateurs.

La gestion particulière, aux Petits Castors, est un processus dynamique qui évolue selon les besoins et les objectifs de l'école. Après trois tentatives, on arrive en 1978-79 avec un système basé sur le foyer comme unité de regroupement des parents et de fonctionnement de l'école.

Le Conseil d'Administration est composé d'un représentant des parents de chacun des 4 foyers, d'un trésorier et d'un président, élus par l'Assemblée générale, des membres du Comité de Gestion; ce dernier comprend les 4 animateurs et 2 coordonnateurs, l'un à l'interne qui coordonne les activités, projets, ateliers, ressources à l'intérieur de l'école, l'autre à l'externe, chargé de relations de l'école avec l'extérieur notamment la commission scolaire.

L'école optionnelle Petits Castors répond aux besoins d'un milieu parental socio-économiquement fort, dont la scolarité varie entre 12 et 19 ans; 50% des mères ont un emploi à l'extérieur du foyer; 20% des mères sont chefs d'une famille monoparentale.

90% des parents s'impliquent fortement à l'école, ce qui constitue un acquis majeur du projet; cela ne peut se comparer à la participation observée habituellement dans l'ensemble des écoles. On peut même dire que l'école n'aurait pas pu fonctionner sans cette collaboration assidue.

TABLEAU DE LA PARTICIPATION DES PARENTS

Signification des abréviations:

A: Jamais B: Quelquefois C: Souvent D: Régulièrement

P: Père M: Mère

		ÉTAPES SCOLAIRES							
		1		2		3		4	
		P	M	P	M	P	M	P	M
ACTIVITÉS SCOLAIRES: Co-animation, sorties, garderie, centre doc., camp, ateliers, etc.	A	9	6	5	2	5	3	8	5
	B	5	4	7	7	5	5	1	2
	C	5	6	3	3	2	2	2	3
	D	18	21	22	25	23	25	22	24
COMITÉS: comité d'école, gestion, fonc. éduc., finances évaluation, rel. ext., ress. hum., projet-rencontre, etc.	A	3	3	4	4	6	6	7	7
	B	9	12	11	13	8	7	7	6
	C	8	6	7	6	4	4	6	7
	D	9	7	10	8	14	12	14	12
ASSEMBLÉES GÉNÉRALES et colloque (fin janvier)	A	-	-	-	-	-	-	2	2
	B	-	-	3	3	2	2	2	2
	C	6	6	6	6	3	3	2	2
	D	26	26	28	28	26	27	21	21
ACTIVITÉS CLÉRICALES: secrétariat, journal, chaîne téléphonique, etc.	A	13	13	13	13	13	13	11	11
	B	2	2	3	2	3	2	5	4
	C	3	2	2	2	3	3	2	2
	D	14	14	14	14	14	14	15	15
AUTRES: transport	A	-	1	1	1	1	1	1	1
	B	-	-	-	-	-	-	-	-
	C	2	1	2	1	2	1	1	-
	D	-	1	-	1	1	2	2	3

Les enseignants de l'école Petits Castors ont un niveau moyen d'âge, de scolarité et d'expérience. S'il y a eu plusieurs retraits, les motifs en sont divers; pour certains, l'école requiert une implication trop grande d'énergie et de temps; pour d'autres, la philosophie de base de l'école optionnelle Petits Castors ne permet pas vraiment à l'enfant de s'auto-déterminer;

pour d'autres enfin, il est difficile d'obtenir la cohérence parmi tous les intervenants à l'école. Les animateurs demandent au syndicat d'être reconnus comme enseignants d'une école à caractère particulier.

Comme aucune institution d'enseignement ne prépare des enseignants à vivre une telle forme de pédagogie, les animateurs ont cherché un genre de perfectionnement autre que celui qui consiste à acquérir des techniques en vue de transmettre des connaissances aux enfants. Un psychologue de l'Université de Montréal offrait ses services pour aider les animateurs dans leur questionnement quotidien et dans leurs relations avec les enfants. Les périodes d'évaluation du mercredi après-midi ont été réservées au perfectionnement. A quelques reprises, des réunions du mercredi après-midi ont regroupé les animateurs de plusieurs écoles optionnelles.

En 1978-79, une douzaine de stagiaires apportent leurs ressources au fonctionnement quotidien de l'école, qu'ils viennent de la formation des maîtres, de l'orthopédagogie ou autres.

L'école optionnelle Petits Castors est une des 23 écoles de la commission scolaire Jacques-Cartier.

2- HISTORIQUE

A) PHASE D'ÉMERGENCE DU PROJET: 1975-76

À LA FIN D'ÉTÉ 1975, un professionnel non enseignant (PNE) de la commission scolaire s'interroge sur la possibilité d'offrir une alternative aux parents insatisfaits de l'école du quartier ou souhaitant investir dans une démarche nouvelle.

EN OCTOBRE 1975, ce professionnel non enseignant (PNE), un enseignant ayant entendu une conférence de Charles Caouette et 4 parents se regroupent pour concevoir le projet d'une école alternative. Ils présentent une demande de budget et de personnel à la commission scolaire afin de poursuivre leur étude.

EN NOVEMBRE 1975, le directeur général de la commission scolaire Jacques-Cartier, libère partiellement un professeur et un professionnel non enseignant. Le groupe, dont fait partie un commissaire,

se demande à quoi répondrait une école alternative; il visite l'école Jonathan de la commission scolaire Ste-Croix. Il recrute des professeurs et des parents pour élaborer le projet. La commission scolaire libère 4 éducateurs et 1 professionnel non enseignant, 2 à 2 jours par semaine, 3 à 1 jour par semaine; 5 parents adhèrent au groupe.

EN DÉCEMBRE 1975 ET JANVIER 1976, le groupe prépare un document sur le projet devenu "École optionnelle" afin de consulter les parents intéressés.

EN FÉVRIER 1976, on informe tous les parents de la commission scolaire par une circulaire remise à tous les élèves et par de la publicité dans les journaux. Par la suite, on présente le document de base aux parents intéressés.

EN MARS 1976, on présente le projet à la commission scolaire; le directeur général et les commissaires offrent au groupe de le compléter sur des points précis et de le représenter.

EN AVRIL 1976, l'équipe, qui s'est enrichie d'autres parents intéressés, prépare le document final répondant aux exigences de la commission scolaire, et le lui présente; le 21 avril, les commissaires l'acceptent par 8 voix contre 7.

FIN MAI 1976, la commission scolaire nomme une direction pour la future école optionnelle.

B) Phase de développement: 1976-77

EN SEPTEMBRE 1976, c'est le début de l'an 1 de l'école optionnelle Petits Castors. Les animateurs et les parents réalisent ce qu'ils avaient planifié à la phase précédente.

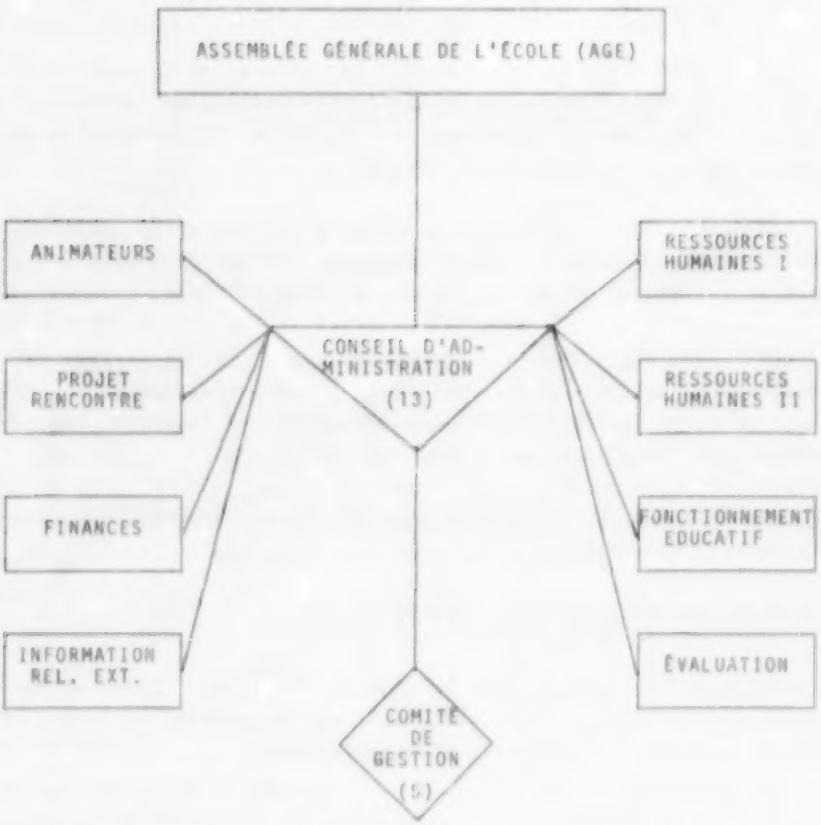
Un comité de gestion, composé de 3 parents, 2 animateurs et de la principale assure le bon fonctionnement interne et les relations avec le milieu.

L'école adopte la formule de groupes multi-âge; il y a donc 5 foyers d'enfants de 5 à 11 ans.

AU PRINTEMPS 1977, l'école organise son premier colloque réunissant tous ceux qui participent à la vie de l'école; on évalue ce qui se fait à l'école et la cohérence de celle-ci avec les ob-

jectifs de départ. On souligne certains problème. de gestion; les parents sentent les mécanismes de gestion très loin d'eux; aussi adopte-t-on une structure à 3 niveaux; un Conseil d'administration (CA) composé de représentants de 8 comités permanents et un Comité de gestion (CG) composé de 5 membres.

ORGANIGRAMME DE GESTION: AVRIL 1977 À OCTOBRE 1977



C.A. : 8 représentants des comités de travail, élus par les membres du comité plus les 5 membres du comité de gestion

C.G. : 5 membres élus par l'AGE. (1 animateur, 3 parents, direction école.)

EN JUIN 1977, des propositions sont présentées concernant le fonctionnement de l'école en 1977-78. La formation de groupe de 5 à 11 ans appelle des modifications à cause de l'écart trop grand entre les plus vieux et les plus jeunes, ce qui offre moins de possibilités aux enfants de se rejoindre.

On présente un bilan à la commission scolaire. L'une des principales modifications à apporter concerne la direction; le fait d'avoir 2 écoles à diriger crée des difficultés de communication dans le temps. Conséquemment, l'école se retrouve sans direction pour l'année scolaire 1977-78. Une enseignante quitte.

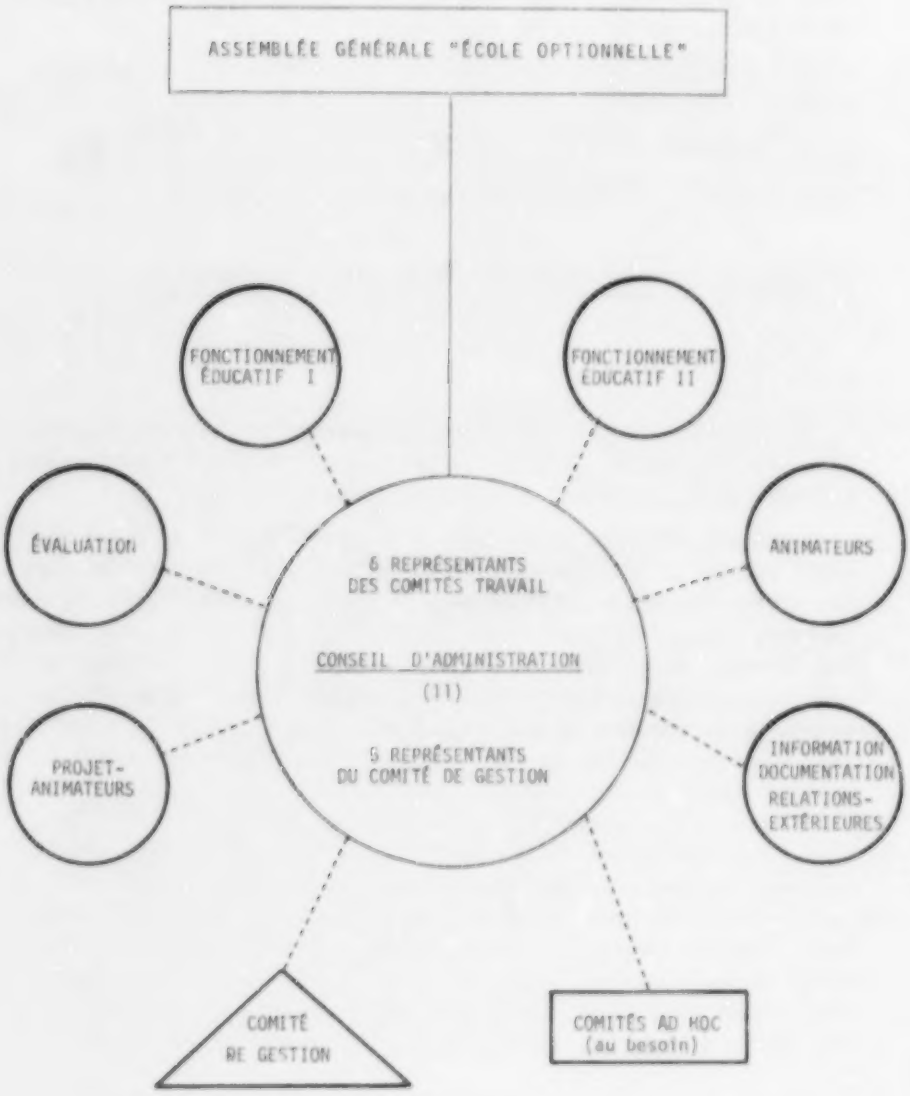
C) PHASE DE CONSOLIDATION 1977-78 ET ANNEES SUIVANTES...

1977-78

EN SEPTEMBRE 1977, c'est un second départ. On apporte les changements conformément au bilan de juin 1977. On forme 4 foyers dont 2 d'enfants de 5 à 9 ans et 2 d'enfants de 7 à 11 ans.

En ce qui concerne la gestion, l'organigramme mis au point en avril dernier s'avère un peu lourd, surtout que l'on sent des pertes d'énergie dues au dédoublement de certaines tâches dans plusieurs comités; on réorganise les comités, 6 sont mis en place, le comité des finances disparaît; il n'y a pas de direction; le comité de gestion comprend désormais un animateur, un trésorier, un délégué auprès de la commission scolaire et 2 parents.

ORGANIGRAMME DE GESTION: OCTOBRE 1977 À JUIN 1978



55 parents détiennent des responsabilités à l'école au niveau soit de la co-animation, soit des ateliers, de la garderie, des dîners, de la banque de matériel en français et en mathématiques ou de l'orthopédagogie.

On utilise toujours la fiche d'évaluation aux étapes portant sur les aspects intellectuel, affectif, social, physique, moral et/ou religieux; à la première étape, l'enfant et l'animateur la remplissent ensemble; à la deuxième, l'enfant s'auto-évalue avec ses parents; enfin, à la troisième, l enfant, l'animateur et les parents remplissent la fiche d'évaluation ensemble.

EN OCTOBRE 1977, à la suite de la maladie d'un animateur, la suppléance est assurée par un parent enseignant ayant participé à la mise sur pied du projet.

LES 8 ET 9 AVRIL 1978, c'est le Colloque - an 2, afin d'approfondir et de préciser les orientations et le fonctionnement de l'école

- quant au projet initial;
- Quant au mode de fonctionnement de 1977-78;
- Quant au fonctionnement pour 1978-79.

AU COURS D'AVRIL, les animateurs publient un document de travail intitulé Modèle éducatif; Réflexion des animateurs, qui est le fruit de leur travail de réflexion, de recherche et d'évaluation des mercredis après-midi. C'est en quelque sorte une présentation structurée du portrait de l'école, avec quelques observations sur l'exigence de la tâche des animateurs qui doivent interagir avec des enfants d'âges divers ayant un rythme, un style, des aptitudes et des besoins fort diversifiés, qui doivent interagir également avec de nombreux adultes et qui sont en constante recherche de nouvelles approches éducatives; et, conséquemment, quelques propositions visant surtout à organiser les réunions durant la journée pour permettre aux personnes participant directement à la vie de l'école de conserver une vie personnelle et sociale.

LE 26 AVRIL, à la suite du colloque, on se présente devant l'Assemblée générale (AG) avec des propositions concernant le fonctionnement quotidien et la structure de fonctionnement de l'école.

Le mode de regroupement de cette année fait trop ressortir les écarts d'âge entre les foyers; ainsi les groupes de "petits" prennent moins d'initiatives à l'occasion, ce qui laisse place à nouveau à une compétition malsaine.

L'Assemblée générale adopte une formule de multi-âge modifiée: 2 groupes comprenant des enfants de 5 à 10 ans (seuls les finissants en sont exclus) et 2 foyers d'enfants de 6 ans et plus (seuls les enfants de la maternelle en sont exclus); on obtiendra ainsi un meilleur équilibre pour les groupes et pour les individus.

On établit des rencontres pré-étapes pour plus de cohérence dans les interventions, plus de convergence de la part des intervenants et une meilleure intégration des divers ateliers et activités. On repense les moyens pour favoriser l'apprentissage des matières de base, le français et les mathématiques: va-t-on obliger la participation des enfants à un minimum de périodes? Va-t-on partir exclusivement des projets des enfants? Va-t-on offrir en permanence des ateliers auxquels les enfants sont invités à participer?

L'Assemblée générale décide que les apprentissages doivent se faire le plus possible en partant des projets des enfants. Elle crée le comité de français chargé de trouver des moyens et approches susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue écrite et d'offrir à chaque étape des activités appropriées; ainsi s'assure-t-on que des activités sont offertes en permanence pour les apprentissages de français en plus de ce qui se fait dans les foyers; on fait de même pour les mathématiques.

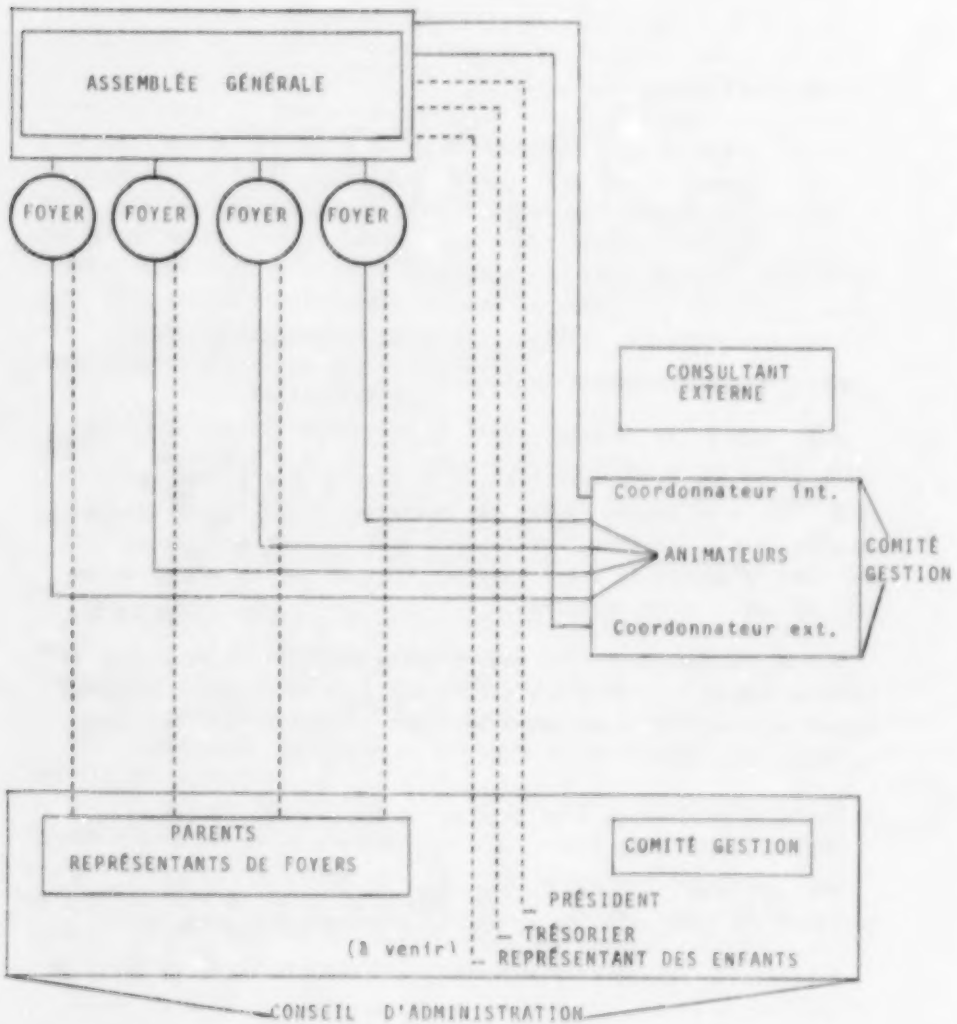
LE 3 MAI, c'est la suite de l'Assemblée générale du 26 avril sur la structure de fonctionnement de l'école. L'unité de base pour le regroupement des parents et le fonctionnement de l'école devient le foyer.

Le Conseil d'administration est composé d'un représentant des parents de chacun des 4 foyers, d'un président, d'un trésorier et des 6 membres du Comité de gestion; ce dernier se compose de 4 animateurs et de 2 coordonnateurs, l'un à l'interne, l'autre à l'externe, nommés par l'Assemblée générale.

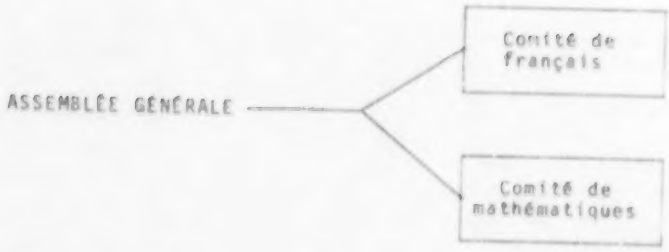
Les comités permanents tombent, sauf celui de l'évaluation, rattaché directement au président du Conseil d'administration.

GESTION DE L'ÉCOLE

(ORGANIGRAMME) JUIN 1978 À ...



MÉCANISMES DE PARTICIPATION



COMITÉ DE GESTION

EN JUIN, les animateurs sentent le besoin de préciser leur rôle à l'école en tenant compte des nouvelles orientations adoptées. De plus, ils présentent leur rapport pour 1977-78 dans lequel ils décrivent d'une façon assez complète tout ce qu'ils ont dû accomplir durant l'année scolaire.

Mis en face du départ de deux d'entre eux, ils se demandent si la tâche est viable et s'il n'y aurait pas lieu de modifier certains points afin que les animateurs puissent se centrer sur les enfants.

1978-79 3e année d'existence. Grande remise en question.

DÈS SEPTEMBRE, se pose le problème des mercredis après-midi. Ces derniers sont réservés au perfectionnement des animateurs.

À partir du moment où 2 parents sont coordonnateurs et sont impliqués toute la journée à l'école, la question se pose au sujet de leur participation aux rencontres du mercredi après-midi dans la mesure où ces périodes de réflexion, de recherche et d'évaluation influencent profondément l'école.

Par ailleurs, un animateur n'accepte pas de se "perfectionner" tous les mercredis après-midi avec l'équipe des animateurs et le

psychologue de l'université de Montréal; il lui semble que ce devrait être laissé à la liberté de chacun et il ne ressent pas le besoin de dire ce qui ne va pas; d'autre part, il accepterait volontiers la participation des parents.

EN OCTOBRE, cet animateur démissionne, ainsi qu'un parent coordonnateur. Le Conseil d'administration forme un comité de travail pour faire l'analyse de la situation de l'école face à ces 2 démissions; il faut solutionner la question du mercredi après-midi et l'autre qui s'y greffe, à savoir le lien de l'école avec l'université. Après un mois de travail, le comité remet un rapport. Le Conseil d'administration convoque l'Assemblée générale qui se prononce pour le statu quo et officialise le rapport de l'école avec l'université de Montréal. On sent également le besoin de créer un comité spécial ayant le mandat de travailler sur les "statuts et règlements" afin de clarifier les rôles des divers participants à l'école Petits Castors.

APRÈS LES FÊTES, le Service de l'Enseignement de la commission scolaire demande à l'école un rapport de sa 3ième année d'opération, afin de mieux répondre à certaines questions concernant l'école. Une équipe de parents et d'animateurs se met à l'oeuvre. En février, le rapport est remis et accepté par les commissaires.

PAR LA SUITE, l'école a voulu améliorer l'image qu'elle projetait au sein de la commission scolaire; elle a invité les autres enseignants et principaux à se rencontrer durant une journée à l'école; les résultats ont été très bons, ce qui a beaucoup encouragé les animateurs; beaucoup de préjugés et de fausses perceptions ont été dissipés.

DÈS AVRIL, un autre problème se pose: on veut à nouveau déménager l'école et la mettre sous la tutelle d'une direction. Comme l'école sort d'une crise d'identité, il faudra beaucoup de vigilance pour rassembler des forces afin de convaincre la commission scolaire de l'intérêt de l'école optionnelle.

3- ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROJET

L'école optionnelle Petits Castors existe parce que des éducateurs et des parents croient que l'enfant est un être plein de potentialités, capable de se développer lui-même avec l'aide d'adultes qui créent un environnement apte à susciter l'interrogation, la recherche et la connaissance; parents et animateurs sont conscients que l'enfant doit vivre sa vie présente pleinement, chercher à s'épanouir tant au point de vue social, affectif que physique et moral; quant au développement intellectuel, l'on vise plus l'acquisition d'attitudes et d'habiletés à connaître, chercher, apprendre, appliquer, quoiqu'on mesure l'importance pour chaque enfant d'acquérir les connaissances de base en français et mathématiques.

L'école optionnelle Petits Castors existe parce que des parents ont voulu reprendre le droit d'éduquer leurs enfants tel qu'ils le conçoivent, droit que dans les faits ils avaient trop délégué aux pédagogues; elle existe aussi parce que des enseignants ont voulu déplacer le centre d'intérêt des programmes vers les enfants, et faire de l'école un milieu en continuité avec la famille et la société.

Le tableau ci-après nous permet de voir, pour l'année 1978-79, les valeurs fondamentales retenues par l'école, valeurs correspondant aux besoins exprimés par les enfants, les parents et les enseignants, les objectifs qu'on en a dégagés et les moyens qu'on a mis en place pour les atteindre.

A) VALEURS, OBJECTIFS, MOYENS

- L'ÉDUCATION

Valeurs	Objectifs	Moyens
Autonomie de l'enfant responsabilité laissée aux enfants	l'enfant doit faire des choix personnels sans se laisser influencer par des amis	
Laisser l'enfant vivre sa vie	ne pas amener l'enfant à faire des choix qui plaisent aux adultes	
	planification, auto-évaluation par l'enfant	feuille-horaire réunions de foyer matin -- planification de la journée soir -- évaluation
	l'enfant prend des décisions en ce qui le concerne	l'enfant décide quant aux devoirs et aux leçons à la maison l'enfant décide avec les enseignants et/ou les parents quant - à la formation des groupes d'élèves - à l'attribution des locaux aux divers groupes - à l'organisation des périodes de dîner - à l'organisation de sorties des élèves - à l'organisation d'activités para-scolaires - à l'application des règlements - aux sanctions aux élèves (s'il y a lieu) - aux règles d'utilisation de la bibliothèque
Apprentissages de base	connaissances de base en français et en mathématiques	activités éducatives à partir du vécu des enfants
Apprendre à apprendre	habiletés pour se servir de la langue écrite et/ou parlée, et des structures mathématiques	ateliers co-animés par parents et enseignants
Curiosité intellectuelle	attitudes d'intérêt pour la recherche, l'application des connaissances à sa vie courante	projets de recherche individuels ou collectifs des enfants fabrication de matériel didactique banque d'activités

Valeurs	Objectifs	Moyens
	sécurité des parents vis-à-vis le projet au point de vue académique	banque de matériel en français et mathématiques activités permanentes en français et en mathématiques
	couvrir les programmes-cadres du ministère de l'Éducation dans les 7 ans du préscolaire et du primaire	
L'école à l'image de la famille L'enfant vit avec des adultes et des enfants de tous âges Pas de classements ni de critère de classement des enfants	groupe multi-âge	quatre foyers - deux pour 5-10 ans * - deux pour 7-12 ans ** * (sauf les finissants) **(sauf les maternelles)
Participation des parents à l'école	cohérence familiale vis-à-vis les objectifs du projet	co-animation des foyers par les parents avec les enseignants animation d'ateliers par les parents Info-Hebdo pour tous les parents journal L'Option fonctionnement d'une garderie
Lien entre les objectifs de l'école et les activités éducatives	évaluation du projet	comité d'évaluation colloque annuel assemblée générale annuelle bilan de fin d'année
	évaluation des personnels	Assemblée générale Conseil d'administration Comité de gestion
Valorisation du corps	développer différents aspects de sa psychomotricité	ateliers d'éducation physique, de natation, de patinage
	satisfaire ses besoins de repos et de détente	projets de voyages, de camp-neige
	conserver, améliorer sa santé	une période par jour pour le sport ou les activités plein air

Valeurs	Objectifs	Moyens
Sens moral: capacité de développer une conscience individuelle et collective	développer et appliquer une hiérarchie des valeurs	choix de projets et d'activités par l'enfant
Sens critique: capacité d'évaluer la valeur des choses	assumer ses choix	auto-évaluation de l'apprentissage et du comportement lors des réunions quotidiennes du foyer

- L'ORGANISATION ET L'ADMINISTRATION

VALEUR: l'école est sous la responsabilité des parents et des enseignants

OBJECTIF: les parents et les enseignants gèrent l'école

MOYENS: voir organigramme de la gestion de l'école (p. 47)

AG: - Assemblée générale

. définit les orientations générales de l'école

. élit le président du Conseil d'administration, le trésorier, les 2 coordonnateurs et le représentant des enfants. (à venir)

CA: - Conseil d'administration

. assume le rôle de Comité d'école

. assure la planification et la coordination de l'ensemble des activités de l'école

. convoque les assemblées générales

. décide des inscriptions et réinscriptions

Président: - responsable du suivi des décisions de l'Assemblée générale

. responsable de l'évaluation

. membre du comité de parents de la commission scolaire

Trésorier: - <u>administration financière</u>

. budget

. campagne de financement

Représentant des parents:

. véhicule le point de vue des enfants

. aide les enfants à s'organiser

. transmet l'information aux enfants

Représentant du foyer:

. véhicule les préoccupations des parents du foyer au Conseil d'administration

CG: - <u>Comité de gestion</u>

. composé des 4 animateurs et de 2 coordonnateurs, un à l'interne, l'autre à l'externe

. voit à l'organisation du fonctionnement quotidien

. coordonne l'ensemble des activités

. accepte les projets d'activités, d'ateliers

Coordonnateur à l'externe: - <u>relations avec la commission scolaire</u>

. représentant auprès de la commission scolaire

. relations avec les cadres, les professionnels non enseignants, les professeurs spécialisés, l'infirmière

. administration de l'école
transport, réquisitions, rapports

. relations extérieures
information, visites de l'école, inscriptions nouvelles, journal <u>L'Option</u>

Coordonnateur à l'interne:	. recruter les ressources et organiser les cédules et suppléance pour - coanimation - centre de documentation - ateliers et activités - garderie - dîners
	. reçoit les projets d'activités et d'ateliers et les présente au Comité de gestion
	. évalue le fonctionnement quotidien et la participation
	. responsable de l'information interne Info-Hebdo, chaîne téléphonique
Foyer:	. se compose des parents qui ont un enfant dans le foyer et de l'animateur
	. voit à l'organisation globale du foyer
	. lieu de réflexion et d'organisation du soutien des parents
	. élit un représentant au Conseil d'administration - se réunit une fois/mois
Consultant externe:	. assiste le Comité de gestion dans sa démarche d'organisation et de réflexion sur l'école

B) PRÉCISIONS RELATIVES À CERTAINS MOYENS

- RELATION PEGAGOGIQUE

1- L'enfant est le centre de toute l'activité. La motivation, le besoin, l'intérêt de l'enfant sont le point de départ de l'apprentissage.

2- Les animateurs aménagent l'environnement éducatif, essaient de répondre aux besoins des enfants, proposent certaines activités aux enfants.

3- Les relations entre les enfants sont favorisées, supportées, canalisées et influencées par l'intervention des adultes.

4- Dans une pédagogie centrée sur la participation des parents, le rôle des co-animateurs et des responsables d'ateliers est conçu de façon semblable à l'intervention de l'animateur.

- FONCTIONNEMENT QUOTIDIEN

A.M.	Intra foyer	ateliers activités
P.M.	Intra foyer ou Inter foyer	ateliers activités

Atelier: regroupement d'enfants animé par un adulte dont le contenu est demandé par les enfants ou offert par un adulte mais laissé au choix des enfants.

Activité: regroupement d'enfants autour d'un même sujet dont le matériel est à l'école; l'enfant peut également cheminer seul.

Réunion: - départ et aboutissement de la journée.

Rassemblement de tous les enfants du foyer avec l'animateur,
le matin pour la planification,
le soir pour l'évaluation

Horaire: - après la réunion du matin, chaque enfant élabore son horaire; il inscrit les activités qu'il veut réaliser.
Cette étape, difficile pour l'enfant, est justifiée par l'adulte qui vise les 3 objectifs suivants:
. habituer l'enfant à organiser son temps;
. permettre à l'animateur d'évaluer l'emploi du temps des enfants;
. amener l'enfant à une certaine continuité dans ses activités et dans le temps.

- ÉVALUATION

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont utilisées afin de minimiser l'aspect compétitif qu'engendrent la notation et la mise en rang; ici, l'on vise bien plus l'échange et la coopération.

Une fiche d'évaluation sur les 5 aspects du développement de l'enfant est remplie semestriellement à la suite des observations des personnes qui côtoient le plus régulièrement l'enfant; on tient compte des commentaires de l'enfant lui-même.

Un portrait scolaire est tracé par la compilation des horaires.

Les réunions du matin et du soir se veulent des moments privilégiés d'évaluation. C'est le moment de vérifier les motivations et les intentions de réalisation, de questionner tout l'aspect organisationnel et disciplinaire.

4- POINTS PARTICULIERS

- LA GESTION

Conformément au projet initial qui prévoyait que la direction et la gestion de l'école seraient assurées par un Comité de gestion, en 1978-79, il n'y a pas de direction nommée par la commission scolaire à l'école optionnelle Petits Castors.

On a déjà souligné l'importance des enfants à l'école, ils sont appelés à décider d'un grand nombre d'aspects les concernant. On envisage d'ailleurs une participation plus importante de leur part à la gestion de l'école au sein du Conseil d'administration.

Presque toutes les décisions sont prises par les parents et les enseignants conjointement, surtout à l'intérieur de l'Assemblée générale, du Conseil d'administration et du Comité de gestion, surtout en ce qui concerne:

- les mécanismes de gestion à mettre en place;
- la planification générale (les valeurs de l'école, les besoins des enfants, la démarche de l'école, les objectifs, la discipline, l'ap-

proche pédagogique, les méthodes, les horaires, les manuels, le matériel didactique, le budget, l'équipement, les règlements);

- l'évaluation des élèves et des personnels;
- le perfectionnement des personnels;
- l'organisation des groupes d'élèves;
- l'organisation scolaire:horaire, calendrier, récréation, dîners, activités postscolaires;
- les services: psychologie, service social, santé, orthopédagogie;
- la bibliothèque: choix des livres, règles d'utilisation;
- les journées pédagogiques;
- l'organisation des rencontres avec les parents.

Cependant, la commission scolaire conserve ses responsabilités quant au choix des enseignants de l'école optionnelle. Elle conserve également son pouvoir de décider quant à:

- la détermination du nombre d'enseignants pour l'école et aux critères de leur affectation (pour les enseignants déjà à l'emploi de la commission scolaire). Il y a alors consultation des parents et des enseignants;
- l'engagement des enseignants.

Pour l'école Petits Castors, le pouvoir de recruter des gens qui sont d'accord avec la phisolophie de l'école et qui sont habilités à travailler dans un climat de recherche continuelle et d'ouverture constitue l'une des conditions essentielles à son succès.

- L'ENSEIGNEMENT

L'école prévoyait, dans son projet initial, couvrir les programmes-cadres du ministère de l'Éducation sur une période de 7 ans.

Au colloque de la deuxième année d'existence, on a posé le problème de l'acquisition des connaissances de base et on s'est demandé si l'on devait continuer à partir des projets personnels des enfants pour les apprentissages ou si l'on devait imposer des périodes de français et de mathématiques.

L'Assemblée générale a décidé que le plus d'apprentissages possible devrait se faire à partir des projets des enfants, c'est-à-dire en exploitant les situations du vécu quotidien. Elle a mis sur pied un comité de français et un comité de mathématiques chargés d'offrir en permanence des activités dans ces disciplines au sein de l'école. Les enfants sont invités à y participer. Pour offrir de véritables choix, on a regroupé les activités par genre dans la même période; par exemple, le jeudi après-midi est réservé à l'activité physique, le lundi matin aux mathématiques, etc. Cela permet de créer un équilibre réel entre toutes les activités éducatives.

Les animateurs doivent aménager l'environnement, puis trouver comment rejoindre chaque enfant. Ils doivent posséder tous les programmes du primaire afin de répondre à toutes les questions suscitées par les projets personnels des enfants.

Ils veulent construire une fiche d'acquisition des connaissances où chaque notion de base en français et en mathématiques serait inscrite; ainsi l'observation et l'évaluation de l'enfant en seraient d'autant facilitées.

Pour les parents, l'école doit répondre aux besoins de tous les enfants et s'ouvrir pour cela sur les apprentissages formels dans le but d'atteindre les enfants qui peuvent le moins compter sur leur foyer pour développer cet aspect de leur formation.

Cette année, à l'école Petits Castors, ce sont les parents qui ont pris en charge les activités permanentes en français et en mathématiques.

- LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

À la suite d'un sondage effectué auprès des parents de l'école, sous forme d'un questionnaire, les parents soulignent l'importance qu'a le projet éducatif de l'école optionnelle Petits Castors pour leur développement personnel. D'aucuns soulignent qu'ils manifestent maintenant plus de compréhension et de sou-

plesse envers les jeunes. D'autres retirent beaucoup de satisfaction de l'expérience car ils ont la conviction de donner ce qu'il y a de mieux à leurs enfants.

Certains parents, qui se sont impliqués largement à l'école, ont acquis de l'assurance et beaucoup de confiance en eux. Pour certaines femmes qui "restaient entre 4 murs", elles se sont beaucoup enrichies du fait de retourner à l'école; elles ont valorisé leur expérience de mère et de femme au foyer en l'exploitant pour l'organisation d'ateliers, d'une garderie, l'animation des dîners, etc.

- QUESTIONS:

L'historique 78-79 soulève des questions fondamentales pour l'école optionnelle Petits Castors.

Qu'entend-on par participation des parents? Doit-on la limiter à l'organisation des projets, des sorties...? De même qu'ils ont défini l'école dans le projet initial, doivent-ils continuer à participer aux activités qui influencent profondément le devenir de l'école?

Quelle est la marge de liberté et d'autonomie laissée aux animateurs par rapport à l'équipe?

Jusqu'à quel point le centre de recherche relié à l'école détermine-t-il l'orientation de l'école, tâche dévolue d'abord aux parents et aux animateurs?

L'ÉCOLE OPTIONNELLE TOURTERELLE

1- LE CONTEXTE

L'école Tourterelle * ouvre ses portes en septembre 1976 à 102 enfants. L'équipe se compose de 4 enseignants, plus d'un suppléant et d'une direction. Les enfants sont répartis en 4 groupes multi-âge, 2 pour les maternelles, première et deuxième années, 2 pour les troisième à sixième années.

Pour la première année d'opération, le comité de l'école met sur pied différents comités spécialisés: un sur la participation des parents à l'école, un second sur le perfectionnement des enseignants, un troisième sur l'information entre l'école et le milieu, un quatrième sur les finances chargé d'amasser des fonds; d'autre part, un comité d'étude doit mettre au point un modèle de gestion de l'école; enfin, un comité d'étude sur l'évaluation est chargé de fournir des instruments d'évaluation des enfants et du projet éducatif.

Le comité pédagogique formé des enseignants demande la formation d'un comité temporaire de représentants de tous les agents d'éducation afin de garder la philosophie et les valeurs de l'école: c'est l'Interco.

En 1977-78, l'école continue avec 116 enfants et 6 professeurs qui sont là volontairement; 4 enfants quitteront, dont 3 à cause d'un changement de philosophie des parents; le regroupement se fait toujours selon le multi-âge, mais le groupe-pivot comprend des enfants de 5 à 12 ans; l'école accueille aussi 17 enfants en difficulté qui sont intégrés aux groupes réguliers.

Le comité de gestion est maintenant en place; il est composé de 3 parents, de 3 professeurs et de la directrice; c'est lui qui voit à la plus grande partie des décisions concernant l'école. Un comité d'évaluation lui est rattaché. La directrice a droit de vêto au comité de gestion; elle ne l'a cependant jamais utilisé; elle ne le ferait que dans le cas d'une demande des parents ou des enseignants qui ne passerait pas à la commission scolaire.

---

* 1510, rue André, Brossard

Le comité d'école conserve les comités de la participation, du perfectionnement, de l'information et des finances. Un nouveau mécanisme de participation est créé, c'est l'assemblée générale des enfants; elle se réunit une fois par semaine afin de statuer sur la discipline à l'intérieur de l'école, sur divers règlements, et établir des cadres de fonctionnement. Lorsqu'un problème se présente, les adultes interviennent le moins possible; ils attendent qu'il se manifeste en assemblée générale, les enseignants et la principale y ont droit de vote, tout comme les enfants.

En 1978-79, 119 enfants sont inscrits; on en compte actuellement 114. 6 professeurs se les partagent; chaque enseignant est tuteur d'une vingtaine d'élèves de 5 à 12 ans dont il est responsable directement et qu'il rencontre individuellement une fois par semaine.

En fait, il n'y a pas de groupe-classe ni d'activité en groupe-classe; l'école comprend divers locaux identifiés où s'offrent telles activités avec telles personnes, et les enfants choisissent parmi ces activités, ou se font un projet personnel.

Au début de l'année, les enfants de 5 ans sont souvent regroupés ensemble pour acquérir les pré-requis; à mesure qu'ils sont prêts, ils suivent les autres; on les regroupe au besoin.

Une principale, 3 animatrices et 3 animateurs offrent un éventail de personnalités et de rôles appréciés par les enfants. Les professeurs sont avec les élèves durant 23 heures par semaine; à cause du petit nombre d'élèves, l'école n'a pas de spécialiste de musique, d'éducation physique et d'anglais. Si elle bénéficie des services d'un orthopédagogue, c'est que celui-ci est enseignant à l'école. Celle-ci a droit à quelques conseillers pédagogiques qui répondent aux besoins spécifiques identifiés; cependant, étant donné les normes, elle reçoit très peu d'aide comparativement aux autres écoles; aucun conseiller pédagogique n'y est rattaché.

La principale se situe entre les enseignants et la commission scolaire. Elle prend en charge l'administration, les réquisitions et est en contact autant avec les parents qu'avec les enseignants. Elle travaille régulièrement avec les enfants.

Le mercredi après-midi, les enseignants sont libérés parce qu'ils ne prennent aucune récréation pendant la semaine; ils se retrouvent alors en équipe. Sans cette relâche, ils ne pourraient poursuivre la démarche très exigeante qu'ils ont choisie. Le travail de ces après-midi et des journées pédagogiques est centré sur l'enfant, l'organisation et la planification.

L'école reçoit des stagiaires; cela s'avère très important pour elle, tant pour le partage des tâches que pour l'apport nouveau que cela constitue. Cependant, elle n'est rattachée à aucun centre de recherche.

Les parents qui envoient leurs enfants à l'école optionnelle sont de milieu assez favorisé dans l'ensemble et ils possèdent assez de connaissance et d'intérêt pour se poser des questions sur l'éducation de leurs enfants et sur l'école du quartier.

Le comité de gestion est toujours le mécanisme qui prend la plus grande partie des décisions à l'école. Le comité d'école supervise un comité de finances, un comité d'information, un comité de perfectionnement et un comité sur la participation. Il n'y a plus d'assemblée générale des enfants; celle-ci a été rejetée et l'école n'a pas encore trouvé une formule de remplacement; cependant, les enfants sont réunis en 3 groupes, selon leur âge, quand ils doivent être informés. L'assemblée générale de l'école se réunit une fois par mois pour discuter et donner son point de vue.

L'école doit agir comme les autres écoles même si elle est différente. Elle doit faire des réquisitions pour le budget, etc...; par exemple si des enfants ont le goût d'un projet, l'école demande de l'argent à la commission scolaire; ça prend du temps et les enfants perdent l'intérêt manifesté au départ; il faudrait un budget pour l'école. Pour les professeurs, et les parents, la question se pose toujours: l'école va-t-elle vivre? la commission scolaire est-elle pour nous?

ÉVOLUTION DU MULTI-ÂGE

1976-77	102 élèves	2 groupes: maternelle, 1ère, 2e 2 groupes: 3e à 6e
1977 78	116 élèves	6 groupes: 5 à 12 ans
1978-79	119 élèves	6 groupes: 5 à 12 ans

ÉVOLUTION DE LA GESTION

1976-77	Comité d'école ⟶ comités: participation, perfectionnement, information, finances, comité d'étude sur la gestion, comité d'étude sur l'évaluation Interco Comité pédagogique Assemblée générale
1977-78	Comité de gestion ⟶ comité d'évaluation Comité d'école ⟶ comités: participation, perfectionnement, information, finances Assemblée générale des enfants Assemblée générale
1978-79	Comité de gestion Comité d'école ⟶ comités: participation, perfectionnement, information, finances Assemblée générale

2- HISTORIQUE

PRÉ-PROJET: 1973-74

À l'automne 1973, plusieurs professeurs demandent à être regroupés parce qu'ils sont unis par la même idéologie pédagogique et par de fortes affinités.

Des enseignants qui vivent des expériences de pédagogie très ouverte dans leur école sont mutés pour des raisons administratives à la fin de l'année scolaire; plusieurs parents insatisfaits de ces mutations se rendent à la commission scolaire; ils désirent que ces expériences se poursuivent et demandent une école où les enfants travailleraient selon une pédagogie ouverte.

Sous la recommandation du directeur de l'enseignement, le Conseil des commissaires accepte de former un comité ayant comme mandat de penser une idéologie pédagogique et une philosophie qui seraient applicables dans une école dite optionnelle à Brossard.

Le directeur de l'enseignement fait alors appel au comité de parents pour que celui-ci désigne 2 parents intéressés; l'assemblée des directeurs y délègue un des leurs; le directeur de l'enseignement choisit 2 enseignants qui seront libérés une journée par semaine pour travailler à l'élaboration de l'école optionnelle.

PROJET ÉDUCATIF:

PHASE D'ÉMERGENCE: 1974-75, 1975-76

En novembre 1974, le comité se réunit pour la première fois. Par la suite, il se réunit régulièrement toutes les 3 semaines environ. Il est allé visiter les écoles Jonathan et Querbes pour s'informer et voir comment organiser une école qui réponde aux besoins et aux attentes du milieu. En juin 1975, le comité présente son rapport à la commission scolaire: Une école optionnelle à Brossard.

Une année de travail à raison d'une journée par semaine s'écoule avant que la commission scolaire ne se prononce. En mai 1976, le projet est accepté et l'on procède au choix des professeurs et à celui des élèves. Au cours du mois de juin, une directrice est nommée et l'on assigne 2 locaux, soit le sous-sol de l'école Notre-Dame et le sous-sol de l'église, et ce jusqu'en janvier.

A la fin d'août, l'équipe des enseignants et la directrice se réunissent avec 3 parents pour travailler sur la répartition des locaux, l'organisation de l'accueil des élèves, les réquisitions, les aménagements et le fonctionnement des groupes. On décide que le 1er cycle ira au sous-sol de l'école, tandis que le 2e cycle fréquentera le sous-sol de l'église.

PHASE DE DÉVELOPPEMENT: 1976-77

Après plusieurs années de préparation, l'école optionnelle Tourterelle ouvre ses portes. L'accueil des enfants, par petits groupes, dure une semaine; l'équipe en profite pour continuer les réquisitions, l'organisation et la planification.

A la fin de septembre, la première assemblée générale a lieu pour l'élection du comité d'école. 13 membres sont élus; ils se réunissent le 4 octobre et mettent sur pied d'autres comités. L'équipe des professeurs manifeste le besoin d'avoir un comité de gestion intérimaire; de là naît l'Interco. Au cours d'octobre, ce comité décide, à la demande des enseignants et après consultation des parents, que les enfants de la maternelle viendront à l'école une demi-journée seulement.

Comme les professeurs du second cycle trouvent difficile de vivre au sous-sol de l'église et que, de plus, ils doivent tout ranger leur matériel le vendredi et le déballer le lundi à cause des activités paroissiales de fin de semaine, le comité d'école demande à la commission scolaire, en décembre, un local plus adéquat. Les parents trouvent un local et le proposent aux commissaires qui l'acceptent; vers la mi-janvier 1977, les élèves du 2e cycle déménagent.

En mars, l'équipe des enseignants et quelques parents se rendront à l'école St-Alphonse (qui leur sera destinée en septembre prochain) pour présenter un plan d'aménagement à l'Interco qui le soumettra à la commission scolaire.

À la fin du mois, on convoque les parents en assemblée générale pour procéder à une évaluation globale de l'expérience; on essaie de faire ressortir les points forts et les points faibles de l'école Tourterelle.

Au début d'avril se tient une réunion d'information pour les gens de Brossard intéressés à inscrire leurs enfants à Tourterelle; on procède à l'inscription des nouveaux élèves et à la sélection. Une autre assemblée générale est convoquée en mai afin de commenter le document de travail du comité d'étude sur la gestion de l'école Tourterelle, comité qui a travaillé depuis octobre afin de mettre au point un modèle de gestion correspondant à la philosophie de l'école.

Après avoir reçu les commentaires de la commission scolaire, des professeurs et du syndicat, le comité retravaille le document. Le 13 juin, les parents sont invités à l'accepter en assemblée générale et à élire le comité de gestion pour l'année 1977-78.

PHASE DE CONSOLIDATION: 1977-78 et années suivantes...

1977-78

Pendant l'été, on a déménagé les 4 groupes à l'école St-Alphonse. Enfin l'école Tourterelle forme une réelle entité physique. L'équipe pédagogique peut maintenant fonctionner plus facilement, selon le projet initial, avec la collaboration des parents et des personnes-ressources.

Le groupe-classe se réunit autour du titulaire 3 ou 4 fois par jour. Au début de la matinée, c'est l'accueil, l'échange et la planification de la journée; il y a des moments d'évaluation à la fin des demi-journées. Ateliers, activités, projets personnels occupent la plus grande partie du temps des élèves.

Au cours de mars 1978, l'école présente un mémoire au ministre de l'Éducation sur le Livre vert. Après avoir présenté son projet éducatif, elle indique ce qui, dans le Livre vert, va à l'encontre d'un tel projet et de tout projet centré sur l'enfant; elle souligne l'importance vitale de la participation des parents pour la survie d'un projet éducatif.

1978-79

L'école continue toujours d'évoluer dans sa philosophie et sa pédagogie; elle affine ses mécanismes de gestion et de participation.

En mars, elle a tenu une journée d'évaluation regroupant parents, enseignants, principale. On y a présenté des propositions qui vont être reprises à l'intérieur des comités, discutées et mises ou non en application l'an prochain.

SOMMAIRE DE L'HISTORIQUE

PRÉ-PROJET	PROJET ÉDUCATIF		
1973-74	1974-75;1975-76 PHASE D'ÉMERGENCE	1976-77 PHASE DE DÉVELOPPEMENT	1977-78;1978-79 PHASE DE CONSOLIDATION
Formation d'un comité d'étude pour un projet d'école optionnelle	Travail du comité Rapport: Une école optionnelle à Brossard Choix des élèves, des professeurs, de la direction	1ère année de l'école L'école dans 2 locaux différents Interco Comité d'étude sur la gestion	1977-78: Déménagement à St-Alphonse Comité de gestion Mémoire sur Livre vert 1978-79: Il n'y a plus de classe, l'élève fonctionne au niveau de l'école Le professeur est tuteur d'une vingtaine d'élèves

3- ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS

UNE JOURNÉE A TOURTERELLE

Le matin, on accueille les enfants et on échange sur ce qu'ils ont à dire sur leur fin de semaine, leurs rêves, leurs émissions de télévision, leurs objets familiers, etc.

A 8:30 heures, il y a période d'information libre; on présente les activités offertes au cours de la journée, le local où elles se dérouleront et les responsables; les élèves présentent leurs projets personnels s'il y a lieu; chaque enfant se dirige dans les ateliers de son choix. Un élève, par exemple, va en mathématiques avec un animateur où il fait des fiches, puis au gymnase, enfin en français. Benoît fait du français puis du folklore avec la secrétaire. Un autre jour, ce sera Nathalie qui ira en anglais, puis en arts plastiques et en mathématiques. A un moment, Bruno préparera son projet personnel en sports, ira en sciences avec une maman.

Enfants, parents, enseignants, principale, secrétaire peuvent offrir des ateliers, présenter des projets; certains durent de 4 à 5 semaines et sont pris, sous forme de contrat, par l'enfant qui doit le respecter; d'autres s'échelonnent sur l'année. On touche des domaines aussi variés que le ski de fond, la céramique, l'ordinateur, la couture, l'argile, la cuisine, les nombres croisés, la broderie, le français, la catéchèse, la menuiserie, l'anglais, le folklore, les sciences, etc.

Au point de vue académique, cette école exige que, au cours des 7 ans couvrant la maternelle et l'élémentaire, l'enfant doit maîtriser le programme minimum de français et de mathématiques; en français, l'école utilise le programme notionnel de la commission scolaire et la méthode globale; en mathématiques, l'école a adopté la méthode Dienès et la majeure partie du travail se fait à l'aide de fiches.

L'école est divisée en une douzaine de locaux identifiés à une ou plusieurs activités selon le matériel disponible et les besoins manifestés.

L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE

Local ressources	pour le français et les mathématiques
Local gymnase	
Local arts plastiques	
Local bibliothèque	3 subdivisions: - une partie pour la lecture silencieuse - une partie pour la lecture à haute voix, en groupe - la chambre noire (photo)
Local studio	expression corporelle, danse
Local de projets	matériel et adultes sont là pour stimuler les projets de l'enfant, l'aider à en créer, l'offrir aux autres
Local labo	expériences en sciences physiques, sciences humaines, philatélie
Local	3 subdivisions: - prêt des jeux (ballons, échecs...) - alcôve pour travailler à plusieurs - local de musique insonorisé
Local salon	local des enfants pour se détendre, jaser
Salle des professeurs	ouverte aux enfants
Bureau	pour principale et secrétaire ouvert aux enfants

Les enfants donnent peut-être l'impression de perdre du temps: libre circulation dans les corridors, bruits, absence de silence, mais quand ils entrent dans leur atelier de travail, ce qu'ils font est très efficace; l'enfant fonctionne selon son rythme sans perte de temps.

L'ÉVALUATION DE L'ENFANT

Au début de 1976, l'évaluation s'est faite de 3 façons: à la journée, à la semaine et par un dossier.

À la journée: l'enfant procédait à son auto-évaluation en remplissant une fiche (inscrire cours, ateliers, projets, sorties; appréciation sur le comportement); peu à peu les enfants ont trouvé ce processus fastidieux et l'ont abandonné.

À la semaine: le professeur remplissait une fiche qu'il envoyait aux parents; ceux-ci pouvaient également remplir leur partie; le manque de temps a rendu cette évaluation régulière impossible.

Le comité d'évaluation a alors préparé un dossier qui est rempli 2 fois l'an. Il est composé de 2 parties; l'une touchant les acquisitions de connaissances, l'autre les 4 aspects du développement: affectif, social, physique, intellectuel. La partie du dossier portant sur les acquisitions de connaissance en français et en mathématiques demeure cumulative.

Le dossier est à l'école mais les parents y ont accès, de même que les enseignants, avec les enfants. Les parents peuvent consulter ce dossier lorsqu'ils le désirent et même l'apporter à la maison.

Dans ce projet éducatif centré sur le développement intégral de l'enfant, l'évaluation n'est pas normative mais formative et porte tant sur les aspects intellectuel, affectif que physique et social. Elle prend différentes formes telles que les rencontres parents-professeurs, l'auto-évaluation anecdotique, les rencontres hebdomadaires des élèves avec le professeur-tuteur, soit individuellement soit par groupe. On y discute de l'emploi du temps et du comportement; si l'enfant a été plusieurs jours sans participer à des activités en français et en mathématiques, le professeur intervient; il essaie de connaître la raison de cette attitude et de motiver l'enfant s'il y a lieu.

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES ET SOCIAUX

Afin de bien cerner quelles seront l'idéologie et la philosophie de l'école optionnelle, le comité de travail sur l'école optionnelle a réexaminé l'histoire de notre société québécoise.

Durant les années 1950, l'école élémentaire devait enseigner à lire, écrire et compter afin que le jeune puisse gagner sa vie très tôt. Elle transmettait également les valeurs traditionnelles de langue, de famille, de nationalisme et, surtout, de religion.

Les années 1960 furent des années de rattrapage dans l'ordre des connaissances; le Québec avait alors beaucoup de retard sur les États-Unis et sur les pays d'Europe. On avait besoin de gens spécialisés pour le travail. On intensifia les programmes académiques, on spécialisa davantage la formation et on rendit les études supérieures plus accessibles.

Maintenant, le monde du travail comme la société elle-même change; il prend de moins en moins de place dans la vie des individus; ainsi il faut préparer les gens au changement et au loisir; chacun doit se définir et pouvoir s'adapter, développer sa créativité, sa réflexion et sa recherche.

Ainsi l'école optionnelle a pour but général de développer la personne intégrale de l'enfant en accordant une importance égale aux aspects intellectuel, affectif, social et physique.

Sur le plan intellectuel, l'enfant doit développer sa pensée convergente (résolution de problèmes) et sa pensée divergente (production d'idées, création). Si l'enfant se sent à l'aise dans l'utilisation de ses habiletés de réflexion, d'analyse, de rêve, il saura bien étudier, lire, calculer, composer intelligemment avec son environnement.

Sur le plan physique, l'enfant doit prendre conscience de son corps, en connaître l'importance et la richesse. Par des activités sensorielles, de motricité, d'expression corporelle, par le mime, la danse, le sport et le conditionnement physique, l'enfant apprendra à connaître les besoins, les possibilités et les limites de son corps.

Sur les plans affectif et social, l'enfant en arrive à se situer dans un groupe, à prendre des décisions de groupe, à respecter l'opinion d'autrui; il apprend la camaraderie, l'amitié, l'amour, le sens de l'équipe; il découvre sa vérité par rapport aux autres. Il devient un être autonome mais sociable.

L'enfant apprendra à devenir autonome, critique, créateur; il apprendra à chercher sa propre voie, à s'adapter. Il pourra ainsi entrer dans l'éducation permanente mais, surtout, s'adapter à la vie si mouvante, si diversifiée soit-elle.

L'école Tourterelle se veut donc l'école d'un milieu qui veut répondre aux besoins de ses enfants qui représentent une partie de la population de Brossard. La diversité est une caractéristique fondamentale de notre société. On la retrouve chez les parents qui ne sont pas tous d'accord avec la philosophie de leur quartier. L'école optionnelle permet à ces parents de faire reposer l'inscription de leurs enfants, non sur le lieu d'habitation, mais sur des besoins idéologiques et/ou pédagogiques.

L'école optionnelle Tourterelle naît et vit du travail uni des parents, des professeurs, du directeur et de la commission scolaire. Dès le départ, c'est d'abord le projet des pédagogues et des parents; la commission scolaire y est tout de suite impliquée. C'est la grande caractéristique de Tourterelle de jaillir vraiment du milieu (professeurs, parents, enfants) et d'être la réponse de la commission aux attentes de son milieu.

La participation des parents constitue une ressource très importante pour l'école, que ce soit pour l'animation, le transport, dans les organisations, au sein des comités.

Au cours de sa première année d'existence, l'école a mis au point un modèle de gestion participative qu'elle a implanté par la suite. La gestion participative reflète les principes de base de l'école Tourterelle, à savoir que chacun à son niveau participe à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation de tous les projets qui le concernent.

La gestion participative met l'accent sur le dynamisme et les ressources internes des personnes. Si chacune se prend en charge et assume ses responsabilités, le contrôle perd son importance. Vivre cette expérience de gestion participative constitue pour tous un apprentissage réel de la démocratie et de la vie en société.

FONDEMENTS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES

Il est essentiel, pour une école optionnelle, de définir un régime pédagogique qui soit cohéren[illegible]avec sa philosophie. L'école Tourterelle se veut un milieu de vie où l'on favorise le développement intégral de l'enfant maintenant pour maintenant.

MILIEU DE VIE

L'enfant vit à l'intérieur d'un groupe composé d'une vingtaine d'enfants âgés de 5 à 12 ans. Le multi-âge, malgré certaines difficultés, reste valable, voire même nécessaire, sur les plans affectif et social.

Le groupe-classe met à la disposition des enfants un environnement matériel et humain riche et varié; au contact des professeurs, parents, personnes-ressources, livres, moyens audio-visuels, ateliers, etc., l'enfant s'épanouit.

L'enfant travaille tour à tour en grand groupe, en petit groupe d'affinité ou seul. En groupe-tuteur, toutes les activités permettent des apprentissages informels qui enrichissent l'enfant sous tous les aspects de sa personne (accueil, échange libre, causerie dirigée, sortie de groupe, coopérative, retour sur la journée). Les ateliers impliquent des petits groupes d'enfants: que ce soit le coin de lecture, de mathématiques, de musique, des jeux éducatifs, l'enfant y vit seul ou en équipe des expériences d'apprentissage à partir d'un matériel concret mis à sa disposition. Il peut aussi rédiger des projets seul (collection d'insectes, bande dessinée, jardin, etc.); il peut travailler à l'aide de fiches en français et en mathématiques.

L'école se sent près de ce qui se vit à la maison; elle se veut la suite de ce qui se vit dans la famille ou avec les amis. S'il y a distorsion entre la famille et l'école, l'enfant réagit. Par sa façon de vivre à l'école, l'enfant amène des réajustements de comportement chez les parents. Ceux-ci sont d'ailleurs chez eux à l'école; ils peuvent participer à des ateliers et monter des projets avec les enfants; ils deviennent personnes-ressources à d'autres moments. Ils peuvent en outre, mieux percevoir le développement de leurs enfants, de leur autonomie, de leur créativité. Ils influencent directement l'école en participant aux différents comités et en assistant aux assemblées générales.

DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL

L'école optionnelle Tourterelle vise à ce que chaque enfant fasse des acquisitions dans l'apprentissage du savoir-être, du savoir et du savoir-faire.

Le savoir-être et le savoir-devenir rejoignent l'aspect psychologique, social et moral de la démarche de l'enfant. Il s'agit d'attitudes à acquérir, envers soi et envers les autres:

- perception de soi et des autres;
- relations avec les pairs, avec les adultes;
- démocratie, décision de groupe;
- ni égocentrisme, ni dépendance par rapport au groupe;
- autonomie, auto-discipline, valorisation de soi, sens de ses limites, partage.

Le savoir reflète les objectifs d'apprentissage académique. Il s'agit de connaissances à acquérir:

- apprentissage en lecture, écriture, calcul qui satisfait aux normes de la commission scolaire;
- contenus et connaissances dans différents centres d'intérêt (projets personnels, ateliers, cours, fiches...).

Le savoir-faire rejoint la pratique, les démarches à faire, les tâches à accomplir. Il s'agit d'habiletés ou de compétences à acquérir:

- savoir écouter;
- observer certaines règles de discussion;
- apprendre à poser des questions;
- prendre des responsabilités au niveau d'un groupe;
- savoir justifier un choix;
- même pour les plus jeunes, apprendre à faire leur horaire, à planifier l'usage de leur temps, connaître leur espace (milieu, école/non-école);

- habiletés psychomotrices, corporelles, artistiques;
- ordre, rangement, respect des biens communautaires.

ENFANT

L'école est moins centrée sur l'enseignement proprement dit, mais plus sur des projets vécus par les enfants où l'expérience devient un mode privilégié d'apprentissage. Le maximum de liberté est laissé aux enfants. On respecte le goût et le rythme de chacun. Il y a des connaissances obligatoires à maîtriser en français et en mathématiques; elles sont inscrites sur des feuilles et l'enseignant note ce qui a été vu, acquis ou intégré par l'enfant; cela est cumulatif et permet aux enseignants comme aux parents de situer l'enfant face à ces connaissances tout au long du primaire.

Les parents veulent que l'école Tourterelle soit un vrai milieu de vie, où l'enfant n'est ni classé ni comparé. L'enfant s'auto-évalue; il veille à mener à terme ses projets; il est valorisé car tout est mis en oeuvre pour qu'il soit le véritable agent de sa propre éducation.

On respecte l'enfant en lui permettant de vivre une véritable continuité tout au long de son pré-scolaire et de son élémentaire. Les mêmes principes guident l'école dans toutes les activités et pour les enfants de tous les âges. Cette pédagogie favorise l'expérience de l'enfant et lutte contre la dépersonnalisation.

MAINTENANT POUR MAINTENANT

Les parents désirent que l'école optionnelle permette à l'enfant de vivre pleinement sa vie d'enfant. Non pas qu'elle le prépare immédiatement au futur, mais qu'elle lui apprenne à se connaître, à s'adapter, à utiliser son environnement. C'est la seule préparation envisagée. L'enfant apprend à vivre maintenant, avec ce qu'il est, dans une situation vraie.

L'école devient l'univers de l'enfant; il y apporte ses projets, ses questions, ses objets; il transforme la vie de l'école par sa sensibilité, sa tendresse, ses rêves; l'école prend le rythme de l'enfant et retentit de ses rires.

LA GESTION

Depuis septembre 1978, le comité de gestion est en place et prend les décisions quant:

- à la planification générale
  valeurs, choix d'une démarche, besoins de l'enfant auxquels l'école doit répondre, priorités, objectifs, détermination du mode d'organisation des activités (aire ouverte, intégration, ateliers), prévisions budgétaires;
- aux mécanismes de décision, de consultation, d'information à mettre en place;
- aux rôles des participants;
- à l'évaluation
  mode d'évaluation des activités de l'école, des apprentissages, bulletin, dossier;
- à l'organisation
  critères d'assignation des élèves à l'école et de leur assignation;
- aux règles de sécurité et aux aménagements physiques;
- à l'organisation des rencontres avec les parents.

Les enseignants et la direction décident:

- de l'approche pédagogique;
- de la grille horaire (temps consacré à chaque activité);
- du choix des méthodes, des manuels scolaires et du matériel didactique;
- des critères de classement des élèves et de leur classement;
- des critères de formation des groupes et de leur formation;
- des critères d'attribution des tâches aux enseignants et de leur attribution;

- des critères d'attribution des locaux aux groupes et de leur attribution;
- de l'identification des besoins en perfectionnement et de l'organisation du perfectionnement;
- des critères d'établissement de l'horaire des activités des élèves et de son établissement;
- de l'organisation de la surveillance des élèves;
- de l'organisation de sorties des élèves;
- de l'application des règlements et des sanctions;
- de l'achat d'équipements (mobilier, sportif, audio-visuel);
- des règles d'utilisation de l'audio-visuel;
- de l'organisation des journées pédagogiques;
- de l'utilisation des conseillers pédagogiques.

Les enfants ne jouent pas encore un rôle important dans les décisions qui les concernent; ils sont consultés sur leurs besoins, sur la formation des groupes et sur le matériel didactique ou autre. Leur autonomie et leur liberté s'exercent davantage au sein de la classe.

La commission scolaire est la seule instance décisionnelle en ce qui concerne:

- la détermination des disciplines d'apprentissage, les objectifs et les contenus de formation de chaque discipline;
- l'acceptation du budget;
- les personnels:
  . nombre d'enseignants;
  . critères d'affectation des enseignants à l'emploi de la commission et leur affectation;
  . critères de sélection des nouveaux enseignants, leur sélection et leur engagement;

. l'évaluation, le renvoi, le réengagement;

- le financement du perfectionnement;
- le calendrier scolaire;
- la durée de la journée des élèves (début, dîner, fin);
- l'organisation des services (psychologie, santé, organisation, orthopédagogie, secrétariat, imprimerie...);
- l'entretien;
- l'utilisation de l'école par la communauté;
- l'organisation du transport.

4- POINTS PARTICULIERS

Unité de l'équipe

Les professeurs qui se retrouvent à Tourterelle avaient déjà fait des expériences enrichissantes dans leurs milieux respectifs, mais constataient que ça ne pouvait déboucher concrètement; ils se sentaient isolés. Le fait qu'ils soient regroupés, qu'ils se retrouvent donc entre gens porteurs de la même philosophie de l'éducation, de la même conception de l'enfant et de la connaissance, explique la force de l'équipe Tourterelle; tous ceux qui sont là le sont sur une base volontaire; il n'y a presque pas de départs.

Nombre d'élèves

Une autre situation propice au projet de l'école tient au nombre d'élèves variant entre 100 et 120. Il est possible, dans une école de cette dimension, de créer un climat plus humain, de s'impliquer davantage; cela permet également de vivre une sorte de communauté, de famille, d'avoir un véritable esprit de cogestion.

Accord des parents

À Tourterelle, les parents sont d'accord avec ce que font les enseignants, ils les encouragent à poursuivre. "Les parents, c'est essentiel; si on n'a pas leur appui, les projets

éducatifs tombent", dit une enseignante. La principale, parlant de son école, explique: "c'est une école qui s'est donné un visage particulier, dans un milieu particulier. On n'a pas copié une autre école, on a voulu répondre aux besoins du milieu; c'est l'école des parents."

Une démarche dynamique

Le projet d'école optionnelle est parti de parents désireux de voir poursuivre une expérience d'éducation conforme à leurs attentes, interrompue précocement. On n'a pas implanté un modèle tout fait, mais on a plutôt adapté au cours des années le fonctionnement de l'école pour le meilleur développement possible de l'enfant.

C'est ainsi que tout en gardant le mode de regroupement multi-âge, on a quand même modifié la composition des groupes à 2 reprises.

On est passé, quant au fonctionnement quotidien, du groupe-classe au groupe-tuteur où la classe n'existe plus, tout se passant au niveau de l'école; les enfants se regroupent par affinité, par atelier; ils peuvent cheminer seuls; le groupe-tuteur concerne surtout le professeur qui a la responsabilité de 15 à 20 enfants qu'il rencontre une fois par semaine.

La gestion a subi elle aussi quelques modifications. Mais le comité de gestion et le comité d'école restent les 2 grandes constantes. La direction effectue bien des tâches administratives, coordonne les divers intervenants, ce qui laisse plus de temps aux enseignants pour les préoccupations d'ordre pédagogique.

Développement personnel

Dans un tel projet éducatif, les professeurs associent leur développement personnel à leur travail. Il faut avoir le goût de faire quelque chose et de donner son temps pour y être bien. On découvre toujours de nouveaux problèmes qu'il faut résoudre; on invente, on avance. On apprend avec les enfants.

Les gens qui sont là acceptent de se remettre continuellement en question. Ils doivent être capables de penser différemment, d'aller au fond des choses; il faut des professeurs

épanouis pour accepter chaque enfant comme il est et pour partager l'éducation à l'école avec les parents.

Développement moral et/ou religieux

A Tourterelle, on s'est mis d'accord sur des objectifs moraux qui coïncident avec les objectifs de développement social. Il n'y a pas d'enseignement proprement dit mais on intègre cet aspect de l'éducation à toutes les activités de l'école.

La catéchèse est offerte en atelier comme toutes les autres matières; l'enfant peut s'y inscrire ou non. C'est aux parents à motiver leurs enfants s'ils désirent pour eux un enseignement religieux; on ne prépare pas les enfants aux sacrements; cela incombe aux parents. En atelier, pour l'année 1978-79, on regroupe les plus jeunes autour du programme de catéchèse de 1ère et les plus âgés autour de celui de 4e.

Les "Tourterelles" au secondaire

Plus d'une vingtaine d'enfants de Tourterelle fréquentent maintenant la polyvalente. On craignait leur arrivée. Mais les enfants se sont adaptés plus vite que les autres à la polyvalente; ils savaient déjà lire un horaire, faire des choix de cours, passer d'un local à l'autre, etc.

Pour les professeurs du secondaire, ce sont des enfants qui démarrent des projets, prennent des initiatives; ils bousculent bien du monde puisque quand ça ne va pas ils discutent et veulent des réponses. Les professeurs sont surpris de leur grande capacité au travail personnel et de la facilité avec laquelle ils se prennent en main.

ÉCOLE NOUVELLE QUERBES

1- HISTORIQUE

UNE ÉCOLE PRIVÉE

À l'automne 1944, madame Claudine Vallerand ouvre sa maison à une vingtaine d'enfants. Par la suite, elle crée l'École des Parents. En 1946, elle abandonne l'enseignement pour des raisons personnelles. Une vingtaine de parents se regroupent au sein de la Société des Amis de l'Enfance; le 17 mai 1946, cette Société est incorporée et fonde la Maternelle St-Germain.

De 1946 à 1948, la Maternelle St-Germain est située au sous-sol de l'église St-Germain; en 1959, elle déménage sur le Chemin de la Côte Ste-Catherine et offre l'enseignement en prématernelle, maternelle, première et deuxième années.

En 1962, mademoiselle Denise Gaudet devient directrice. Avec les parents, elle étudie la possibilité d'offrir le cours primaire au complet en ajoutant une nouvelle classe chaque année. On entreprend alors un premier projet de recherche sur la méthode de lecture globale.

L'école s'inspire des techniques de Freinet, à savoir: recherches personnelles et recherches de groupe pour l'enseignement des sciences humaines (histoire et géographie) et des travaux de recherche en botanique, zoologie et biologie.

UNE ÉCOLE ACTIVE

L'école devient l'École Nouvelle St-Germain en 1963 et se définit comme "école active". Elle offre la pré-maternelle 4 ans. Elle utilise la méthode Cuisenaire en mathématiques. Le ministère de l'Éducation subventionne une recherche sur la lecture dirigée entreprise par monsieur Morf, de l'Université de Montréal. La collaboration de monsieur Morf pour l'enseignement du français s'étendra jusqu'en 1971.

Au cours de l'année 1965, monsieur Dienes, professeur et chercheur en didactique des mathématiques, est présent à l'école et donne un aperçu sur la méthode d'enseignement qu'il a mise au point. Les enseignants s'interrogent sur l'histoire, la géographie, les "travaux de recherche".

En 1966, le ministère de l'Éducation subventionne une recherche en sciences humaines qui vise non seulement les méthodes d'approche, mais encore les rapports entre ces disciplines et le développement de l'enfant. Cette subvention sera accordée jusqu'en 1969.

UNE ÉCOLE PUBLIQUE

Après des négociations entre le ministère de l'Éducation, la commission scolaire Outremont et la Société des Amis de l'Enfance, l'École Nouvelle est intégrée au secteur public. Elle devient l'École Nouvelle Querbes en 1970.

Un projet de recherche sur l'activité imaginaire de l'enfant de 4 à 6 ans est entrepris en collaboration avec le département de psychiatrie de l'hôpital Ste-Justine; le ministère de l'Éducation subventionne ce projet de 1968 à 1972.

En 1969, l'école adopte le programme de Diénès du Centre de psycho-mathématique de l'Université de Sherbrooke.

Au printemps, on forme un Comité d'enseignement de la morale naturelle. On donne alors aux parents la possibilité de choisir entre l'enseignement de la morale naturelle et la catéchèse.

À cause des normes officielles, la pré-maternelle n'est pas incluse à l'école, mais la commission scolaire Outremont fournit le local et l'entretient gratuitement; elle offre également les services de la directrice et de la secrétaire de Querbes pour l'organisation et le maintien de cette classe.

Au cours des dernières années et jusqu'en 1971, l'école Querbes a mis sur pied un programme d'éducation physique. Elle a également travaillé avec l'école Notre-Dame du Bon Secours à la constitution d'un fichier de français de la 2^{e} à la 6^{e} années. Au cours de 1971-72, on procède à des regroupements avec l'école Bon Secours en vue d'offrir des titulaires compétents tant en morale naturelle qu'en catéchèse.

Un projet de recherche sur les algorithmes s'effectue avec le Centre de Recherche en didactique de l'Université du Québec à Montréal; l'objectif en est une meilleure compréhension de la pensée mathématique chez les enfants.

Une équipe de professeurs bâtit un système de fiches d'apprentissage et d'exercices pour l'enseignement des fractions.

UNE ÉCOLE OPTIONNELLE QUI SE REDÉFINIT

À la fin de 1972, l'école Nouvelle Querbes était une école optionnelle s'inspirant largement de Freinet. Pendant l'année qui suit, on assiste à la montée de mouvements comme ceux de Rogers, de Summerhill, de l'open school, des free schools. Vers la fin de l'année scolaire, des enseignants vont visiter des écoles alternatives aux États-Unis. Il en résulte une très grande remise en question, et un désir de changement

L'ancienne directrice de l'école Querbes, à laquelle se joignent certaines éducatrices, fondent l'école Jonathan. L'équipe de Querbes se renouvelle partiellement et, en collaboration avec le comité d'école, élabore le projet multi-âge. On le présente aux parents et à la nouvelle commission scolaire issue de la fusion des commissions scolaires d'Outremont, de Mont-Royal et de St-Laurent. Les autorités, majoritairement issues de St-Laurent, acceptent le projet pour ne pas faire d'injustice à Outremont. Cependant, elles ne sont pas en mesure d'évaluer les implications de ce projet qui doit se développer dans le cadre des normes établies et sans soutien particulier.

LE PROJET MULTI-ÂGE RENCONTRE DE SÉRIEUSES DIFFICULTÉS

En septembre 1973, l'école Querbes fonctionne selon le multi-âge. Tout de suite, la situation s'avère difficile. Comme c'est souvent le cas dans tout processus de changement, on va aux tâches les plus urgentes et certains points, laissés de côté (organisation matérielle, locaux, meubles, matériel didactique, nombre d'enfants par groupe), alourdissent le cheminement prévu.

L'école avait toujours eu une réputation en ce qui concerne la qualité des apprentissages et l'utilisation des méthodes actives. Elle avait une clientèle de milieux favorisés très intéressée par la recherche universitaire.

L'école fait face à des problèmes nombreux avec les parents, les professeurs, les élèves et la direction. L'unanimité ne s'est pas vraiment faite quant à l'esprit et au fonctionnement de l'école. On retrouve, par exemple:

- certains enseignants qui s'inspirent nettement du concept de l'"open school" et sont favorables à la non-directivité;

- d'autres qui cherchent un compromis entre l'ancienne et la nouvelle manière de faire de l'école;

- enfin, quelques nouvelles enseignantes qui essaient, de peine et de misère, de s'intégrer dans ce milieu en effervescence.

Cela cause beaucoup de problèmes aux parents qui sont désorientés. Les élèves, surtout ceux du 2e cycle, n'aiment pas se retrouver avec des plus jeunes. La structure de gestion, malgré les efforts de la directrice, ne réussit pas à devenir suffisamment démocratique.

Dorénavant, on regroupe les enfants à l'intérieur de l'école tant pour la morale naturelle (101 élèves) que pour la catéchèse (83 élèves).

Le comité d'école forme un sous-comité qui a comme objectif la publication des guides pédagogiques disponibles à l'école Querbes.

En janvier, la direction et le comité d'école présentent le document sur l'école Nouvelle Querbes intitulé: Historique et Innovations pédagogiques.

La situation de l'école est tellement contradictoire que la direction démissionne; 4 enseignants de l'équipe du départ démissionnent également. Il y a 75 départs d'enfants.

L'année 1975-76 voit l'arrivée d'une nouvelle direction et de 4 nouveaux enseignants. Malheureusement, la direction propose un modèle pédagogique bien précis; cela n'est pas accepté.

En mars, la direction indique qu'elle ne reviendra pas l'année prochaine. 4 enseignants décident de partir. Puisqu'il fallait une nouvelle direction, les parents ont présenté à ce sujet des suggestions au comité de sélection de la commission scolaire. Un parent psychologue rencontre les professeurs afin de savoir quelle direction ils veulent et de produire un portrait

robot de la personne désirée. Un comité de sélection, composé de 2 parents et de 2 enseignants, procède à une première sélection. Les candidats retenus passent une journée à l'école; ensuite ils sont interviewés et c'est la sélection finale; on retient un candidat et on le recommande au comité de sélection de la commission scolaire qui l'accepte. Le nouveau directeur entre donc en fonction au début de juin 1976. Il a une bonne formation en animation et en relations humaines et a travaillé sur le perfectionnement des maîtres pendant 4 ans. De plus, il allie un leadership à une compétence, une personnalité à une connaissance du milieu de l'éducation, critères qui entre autres, avaient été retenus.

2- PHASE D'ÉMERGENCE DU NOUVEAU PROJET (JUIN 1976 - JUIN 1977)

En juin, le nouveau principal élabore un plan d'action. Après avoir fait l'analyse de la situation, il en ressort l'importance du cheminement des enfants et des professeurs. À la question: "qui est prêt à continuer le multi-âge", 3 enseignants répondent affirmativement.

Par la suite, le principal recommande qu'il y ait trois groupes multi-âge pour les enfants de 6-7-8 ans. Après un sondage effectué auprès des parents, on inscrit 75 enfants aux groupes multi-âge; comme d'autres parents souhaitent le retour aux groupes d'âge, on forme 5 groupes auxquels on affecte les nouveaux enseignants.

En septembre 1976, l'école Nouvelle Querbes commence sa première année de fonctionnement selon 2 modes différents: 5 groupes uni-âge et 3 groupes multi-âge pour les 6-7-8 ans.

Les 2 sections sont cloisonnées; c'est la place de l'enseignement formel qui fait la différence entre elles; aux groupes multi-âge, on ne garantit pas un apprentissage structuré; aux groupes uni-âge, on fait plus d'enseignement chaque jour. Cependant, on conserve l'individualisation des apprentissages. On retrouve la même dichotomie, pour la même raison, chez les parents.

Le principal met en place divers mécanismes de rencontres et de consultation. Il réunit une fois par semaine les enseignants des groupes multi-âge et une fois par semaine les grou-

pes uni-âge. Le conseil d'école se compose d'un parent et d'un professeur de chaque section; pour le principal, le conseil d'école est en fait décisionnel; il deviendra, en mai 1977, le comité de gestion.

Une fois les pressions de tout genre dispersées, les enseignants se rejoignent sur beaucoup de points. Un seul quittera à la fin de l'année. Si le principal avait eu de la peine à remplir les classes au début, en juin il n'y a pas de départ d'enfants et l'on refuse des élèves pour la rentrée suivante. À la fin de l'année, le comité de gestion effectue un bilan; cela constitue en fait sa première opération.

3- PHASE DE DÉVELOPPEMENT 1977-78

L'équipe de Querbes, en 1977-78, décide de prendre le temps de vivre à fond son option maintenant clarifiée.

On compte alors 4 groupes multi-âge:

1 groupe de maternelle, 1ère, 2e années;

1 groupe de 1ère, 2e, 3e années;

2 groupes de 2e, 3e, 4e années.

Le principal propose un plan d'opération pour une période d'un an; ses objectifs sont de poursuivre l'amélioration du climat de l'école et de voir à la consolidation de l'école en équipement et en matériel didactique.

L'équipe décide de se transmettre les informations par l'affichage et par le journal, surtout pour éviter une surcharge de réunions; on organise celles-ci seulement au besoin. L'équipe s'est donnée, comme règle, de ne pas dépasser les 27 heures de disponibilité.

L'école va si bien que la commission scolaire la laisse fonctionner par elle-même; les services de l'enseignement accordent plus de soutien pour l'organisation, l'amélioration matérielle; on refait la fenestration, le système de chauffage, on installe des points d'eau dans les locaux.

Pour le principal, la difficulté réside dans le fait qu'il n'a pas de point d'appui du côté des autres directions; il

s'introduit dans les groupes de travail à l'extérieur (scénarios - projet éducatif); mais son groupe d'appartenance est beaucoup plus à l'école.

À la fin de juin 1978, on procède au bilan. En ce qui concerne les valeurs de base, on n'est pas tellement avancé; on se dit qu'on va d'abord les vivre et qu'ensuite on les analysera. On analyse le style de gestion du principal; comme il a une personnalité forte pour rendre les autres dépendants, on lui conseille d'en laisser, de ne pas tout faire, de laisser aller les gens. Il faut ajouter que ce bilan-rencontre s'est tenu pour les 2 groupes ensemble; les rencontres d'échanges entre multi et uni-âge étaient plutôt rares; ce bilan permet de liquider les dernières séquelles de ce qui fut une opposition entre les deux groupes.

4- PHASE DE CONSOLIDATION: 1978-79...

Dès septembre 1978, le comité de gestion arrive avec un plan d'action complet échelonné sur 2 ans. Les différents points en sont l'équipement, le perfectionnement, la clarification des valeurs, la présentation de l'école aux parents.

Avec l'aide du Service de la recherche du ministère de l'Éducation, on essaie de voir les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction des parents, des enseignants et du principal.

L'équipe désire des observateurs de l'extérieur; elle demande une grille d'observation, un enregistrement sur bandes magnétoscopiques et un rapport. La démarche est commencée en octobre 1978, mais ne sera réalisée qu'en avril 1979, faute de ressources financières.

Le principal et les éducateurs définissent ce qu'ils entendent par perfectionnement; ils désirent s'initier à la recherche-action par le biais de problèmes spécifiques rencontrés dans chaque classe. Ils adoptent le processus suivant:

- le principal et les enseignants déterminent en assemblée les éléments du perfectionnement;
- si les parents sont concernés, l'équipe va au comité d'école;
- on fait la synthèse au comité de gestion.

Il en résulte 3 projets:

1) un projet avec l'INRS - Éducation, financé par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal;

2) un projet avec le département de didactique de l'Université du Québec à Montréal sur la didactique des mathématiques dans le cadre d'une pédagogie ouverte, financé également par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal;

3) un projet de perfectionnement portant sur des points de moindre envergure.

De plus, on travaille à l'élaboration du laboratoire de matériel didactique, en association avec l'hôpital Ste-Justine, projet financé aussi par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

Toute cette démarche, engagée dans une perspective de perfectionnement, a débouché sur des préoccupations de croissance personnelle; on manifestait le désir de se renouveler un peu, de modifier les conditions de travail; à cette fin, on a revalorisé le temps partiel; par exemple un groupe multi-âge 1ère, 2e, 3e est sous la responsabilité d'un couple, l'un travaille 3 jours et l'autre 2 jours par semaine.

L'école peut compter sur beaucoup de ressources humaines; elle reçoit des stagiaires en orthopédagogie; plusieurs parents prennent en charge des ateliers; des personnes de l'âge d'or viennent à l'école dans le cadre d'un projet sur la ville en sciences humaines; des étudiants du secondaire V animent des ateliers de sciences.

C'est l'école qui détermine ses attentes face aux ressources disponibles. Elle a une politique pour les stagiaires et c'est dans ce cadre que l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal envoient 12 étudiants en orthopédagogie; les élèves qui ont des troubles d'apprentissage sont dispersés dans les classes; les stagiaires viennent dans les classes ou amènent les enfants dans d'autres locaux.

Pour 1978-79, l'école fonctionne encore selon 2 formules de regroupement; 4 groupes multi-âge, 5 groupes uni-âge et une classe de mésadaptés socio-affectifs. Elle a refusé 102 demandes d'admission.

Dans 2 classes, on expérimente SAGE, adopté et modifié en collaboration avec l'INRS - Éducation. Le projet de didactique des mathématiques avec l'Université du Québec à Montréal est lui aussi mis en application.

Comme, très souvent, les enseignants élaboront du matériel qui se perd ensuite, on a maintenant un laboratoire de matériel didactique où l'on peut tout classer.

On modifie les conditions de travail. Le principal change ses méthodes de travail avec les enseignants; on ne travaille plus par multi-âge ou uni-âge, ni par degré, mais on fait des groupes de travail sur la base de points spécifiques.

En septembre s'ouvre une garderie à Querbes afin de répondre à un problème social crucial; 60% des enfants de la garderie appartiennent à des familles monoparentales dont la mère, dans 90% des cas, a la responsabilité. Une personne de la garderie siège au comité de gestion de l'école.

Le comité d'école de 24 personnes est formé de 2 représentants par classe; il veille à informer les parents et à promouvoir la participation. L'école ne veut pas créer de dépendance du comité d'école vis-à-vis d'elle-même; aussi ne se mêle-t-elle pas de son organisation, même lorsqu'il traverse des période de difficultés.

On envisage un cinquième groupe multi-âge pour 1979-80; ainsi le cycle sera complété. On aura donc des enfants qui auront vécu le cycle complet du multi-âge de la maternelle à la 6^{e} année.

Actuellement, l'école se pose le problème suivant: il semble qu'il y ait peu de différence entre le multi-âge et l'uni-âge, tant au point de vue académique qu'au point de vue du fonctionnement général. Faut-il en conclure que toute l'école sera multi-âge à la fin de 1980?

Afin de jeter un éclairage sur le problème, l'école qui a comme objectif de développer l'autonomie de l'enfant, s'interroge sur la cohérence entre cet objectif et son application dans l'activité éducative. Aussi le principal a-t-il mis au point une grille d'analyse concrète du fonctionnement en classe et à la mai-

son qui devrait permettre de savoir si l'enfant peut réellement être autonome.

C'est une autre étape pour l'école dans la clarification de ses valeurs et de son option pédagogique.

LE PROJET EDUCATIF

DE L'ECOLE

CLERVAL

1- LE CONTEXTE

En 1976-77, au moment où l'on se pose la question de la fermeture ou non de l'école de Clerval, l'école la moins populeuse de la commission scolaire Abitibi, sa clientèle se chiffre à 27 élèves, répartis comme suit: 12 élèves de 3e 4e années, 15 élèves de 5e 6e années. Chaque classe dispose de deux locaux. Il y a également une bibliothèque et une salle d'arts plastiques.

Une enseignante a la charge du groupe 3e 4e, qui fonctionne habituellement ainsi: une activité débute par un enseignement collectif et se poursuit par le travail d'équipe ou le travail individuel. Lorsque le professeur travaille avec une division, l'autre groupe travaille individuellement ou change de local pour travailler en équipe. D'ailleurs la nature de certaines activités exige le travail individuel tels l'atelier de lecture, les fiches, le mini-véritech. On peut dire que le travail individuel occupe la moitié du temps, l'autre moitié étant occupée par l'enseignement collectif et le travail d'équipe.

Une autre enseignante est responsable du groupe 5e 6e. A ces niveaux, le travail d'équipe prend plus d'importance aux dépens de l'enseignement collectif; le travail d'équipe et le travail individuel se partagent assez également dans le temps.

Un spécialiste en éducation physique dispense son enseignement à tous les élèves de Clerval réunis pendant un après-midi, ce qui pose évidemment des problèmes et pour l'enseignement et pour ceux qui le reçoivent. Le principal de l'école est en poste depuis cette année et il a deux autres écoles physiques sous sa direction.

Chaque professeur a la responsabilité de deux divisions et enseigne huit (8) matières à chacune d'entre elles; en sciences humaines, en sciences naturelles, en musique et en arts plastiques, on ne donne qu'un seul programme pour les deux niveaux d'âge, en alternant à chaque année; c'est donc dire qu'un professeur a à enseigner douze (12) programmes différents. Les difficultés rencontrées tiennent au fait que les contenus sont prévus pour des classes à division unique; de plus, la méthodologie sous-tendue par les programmes ne favorise pas tellement le travail individuel, alors que dans une classe à divisions multiples le travail individuel occupe forcément une bonne partie du temps d'apprentissage de l'élève.

La Commission scolaire Abitibi est intégrée depuis 1974. Des 6864 élèves de son territoire, 3788 fréquentent 4 écoles secondaires. La Commission compte également 23 écoles élémentaires, dont 21 ont moins de 225 élèves; la clientèle de la plupart de ces écoles varie entre 60 et 90 élèves. Cette baisse certaine de clientèle préoccupe la commission scolaire qui veut offrir des services éducatifs de qualité dans les écoles. Comme par ailleurs, la population est vigilante face à la fermeture de l'école de la paroisse, la Commission scolaire décide d'entreprendre une étude de sa plus petite école et de voir si l'on peut y offrir un enseignement de qualité, c'est le projet Clerval.

La population de Clerval travaille en grande partie à l'extérieur; l'autre partie s'adonne à l'agriculture et assure les services. Les valeurs véhiculées sont de type écologique c'est-à-dire qu'on travaille au maintien de l'équilibre dans le milieu. Un certain nombre de personnes s'impliquent dans les diverses activités locales. En ce qui concerne le projet Clerval, la grande majorité des parents s'implique soit au niveau du comité Clerval, cu comité d'école ou des assemblées générales.

La réalisation du projet a permis aux parents d'exprimer leurs attentes face à l'éducation scolaire de leurs enfants. La confrontation et l'analyse des données provenant des attentes des parents, de l'observation de la situation de l'école, des objectifs poursuivis de même que de données de sources théoriques ont permis de confirmer l'hypothèse qu'une formation de qualité est possible dans une petite école, et de suggérer une approche globale de l'organisation pédagogique à savoir le fonctionnement par cycle. A partir des conclusions apportées par l'étude, la population de Clerval vote pour le maintien de l'école de Clerval malgré sa clientèle réduite et pour un fonctionnement par cycle. La commission scolaire Abitibi entérine ce choix.

C'est ainsi qu'en septembre 77, l'école compte 24 élèves de 6 à 11 ans puisque les élèves de 6 - 7 ans qui fréquentaient l'école Dupuy sont réintégrés à Clerval. Deux nouvelles enseignantes sont en poste; l'une sort de l'université, l'autre reprend l'enseignement après dix ans d'absence.

Les enfants sont regroupés par cycle. Au premier cycle, 6 enfants sont inscrits; l'enseignement individuel/individualisé y est bien sûr prépondérant. Au second cycle, 18 élèves de 4e 5e 6e années forment la classe; le fait que les élèves de 6e années soient très forts facilite l'organisation de l'enseignement.

Le spécialiste en éducation physique dispense trois périodes d'enseignement par semaine à l'école; il regroupe les élèves de la 1ère à la 4e années, puis ceux de 5e et 6e années, afin de mieux adapter son intervention aux besoins différents des petits et des grands.

En mathématiques et en français, les programmes sont respectés. Le principal procure plusieurs cahiers d'exercices aux enseignantes afin de leur éviter la préparation fastidieuse de stencils. L'enseignement de la catéchèse pose des difficultés; on offre un programme par cycle, soit ceux de 2e et 5e années.

Le comité d'école est institutionnel c'est-à-dire qu'il regroupe les parents des trois écoles qui sont sous la direction du principal de Clerval.

Le projet Clerval prend fin au moment de l'acceptation par le conseil des commissaires des résultats de l'étude. A ce moment, c'est le projet Fonctionnement par cycle qu'on doit réaliser; les enseignantes et le principal de Clerval, avec l'aide des Services de l'Enseignement de la Commission scolaire Abitibi, doivent élaborer des programmes avec des objectifs précis à chaque degré pour un certain nombre de matières et des programmes avec des objectifs communs à un cycle pour certaines matières; ils doivent en outre déterminer les activités à réaliser et construire les moyens d'évaluation appropriés. Comme l'équipe des enseignantes s'est complètement renouvelée, elle demande au principal le temps d'apprivoiser la situation créée par l'ensemblement par cycle, ce que le principal accepte puisqu'il ne se sent pas prêt à poursuivre le projet de l'école tel que décrit par le comité du projet Clerval.

En 78-79, l'équipe-école de Clerval suit avec intérêt le développement du projet Fonctionnement par cycle dans deux autres écoles de la Commission, sous la direction des Services de l'enseignement. Mais elle ne peut participer à l'élaboration ni à l'expérimentation des programmes et activités destinées aux classes à divisions multiples puisque tout son temps est occupé à transmettre les nombreux contenus des différentes matières à chacune des six divisions.

L'école regroupe 28 élèves dont 16 au premier cycle et 12 au second. Comme, l'année précédente, la catéchèse, les sciences humaines et les sciences naturelles ont été plutôt escamotées, l'école demande l'aide de spécialistes pour compenser; ces derniers se rendent à l'école à raison d'une période par semaine pour chaque cycle en ce qui concerne les sciences humaines et les sciences naturelles; un spécialiste enseigne la catéchèse en 2e et 3e années. L'école reçoit également le spécialiste en éducation physique et ce, deux périodes par semaine.

Une fois gagnée la bataille pour le maintien de Clerval, les parents s'en remettent aux enseignantes et au principal; ils sont très satisfaits d'avoir épargné à leurs enfants les nombreux déménagements et transports;ils font confiance à l'équipe en place. Même si le comité d'école est institutionnel, il semble que cela ne nuit pas à la participation à la vie de l'école Clerval, cela s'avère même, compte tenu des circonstances, un stimulant.

2- HISTORIQUE

Phase d'émergence:

A l'automne 75, le comité Education du Nord-Ouest québécois remet son rapport sur l'étude des problèmes reliés à l'organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population.

La Commission scolaire Abitibi confrontée au problème du maintien ou de la fermeture de l'école de Clerval prévoit rencontrer le même problème ultérieurement dans d'autres écoles devant la diminution certaine de la clientèle pour le primaire. Elle forme un comité provisoire représentatif des commissaires, des cadres et des professionnels de la commission scolaire, du principal et des enseignants, et de la population de la paroisse de Clerval afin de planifier une démarche de travail pour une étude de la plus petite école de la commission scolaire; l'étude est faite sous l'angle de la pédagogie: peut-on offrir un enseignement de qualité dans une petite école?

En mai 76, on présente le projet Clerval; trois objectifs sont visés:

1. rechercher avec la population de Clerval un modèle d'organisation pédagogique répondant le mieux aux besoins de ses enfants.

2. vivre une expérience-type qui donnera un éclairage pour trouver des solutions pour l'ensemble des écoles présentant des situations similaires.

3. implanter dans les autres écoles de la Commission, à la lumière de l'expérience vécue et des données recueillies au niveau de la démarche et du contenu, un modèle d'organisation pédagogique adapté à chacun des milieux.

La démarche prévoit la participation des parents ayant des enfants de 0 à 12 ans, celle des enseignants, des responsables au niveau de la Commission scolaire et celle d'un agent de développement pédagogique du Bureau régional du MEQ comme ressource. Un comité ad hoc est formé pour réaliser la démarche retenue.

La 1ère étape du projet consiste à identifier les besoins des enfants en terme d'éducation, et ce par les parents; on leur demande de préciser le degré d'apprentissage désiré concernant chaque besoin: connaissance, habileté et/ou attitude, l'importance de son apprentissage, et l'état de la satisfaction actuelle de ce besoin.

Le comité dresse ensuite la liste des objectifs d'apprentissage à partir des besoins identifiés. Les parents sont appelés à fixer les objectifs prioritaires visant les développements intellectuel, moral et/ou religieux, physique, social et affectif. On vérifie leur conformité avec les objectifs du système scolaire québécois et ceux de l'enseignement primaire. Les commissaires en votent l'adoption.

A partir de décembre 76, le comité travaille à construire une grille d'analyse de la situation de l'école Clerval; en même temps il étudie les divers courants pédagogiques québécois; finalement on retient la pédagogie formelle et ouverte, formelle c'est-à-dire avec des objectifs d'apprentissage précis et clairement définis, ouverte quant aux activités pour atteindre les objectifs c'est-à-dire qu'elles permettent le développement de la créativité en étant variées, diversifiées et stimulantes.

En février, on effectue l'analyse du modèle pédagogique en place à Clerval; en rapprochant le courant pédagogique privilégié à savoir le courant formel et ouvert, de la situation qui prévaut à Clerval et des objectifs d'apprentissage retenus, le comité étudie trois hypothèses d'organisation pédagogique, il retient le modèle suivant:

Programmes
- par objectifs programmés pour le français écrit et les opérations mathématiques.
- par objectifs communs pour les autres disciplines.

Activités
- fonctionnement individuel par fiches en français et opérations mathématiques.
- fonctionnement par ateliers, centres d'intérêts, par des objectifs.

Clientèle - par cycle.

Il se présente en mars devant l'assemblée des parents pour présenter son rapport et lui soumettre deux alternatives à savoir regrouper les enfants à Dupuy ou maintenir Clerval et adopter un mode de fonctionnement par cycle; les parents choisissent le maintien de Clerval ce qu'entérinent les commissaires.

A la fin de l'année scolaire, les deux enseignantes en poste à Clerval demandent un transfert d'école. La Commission scolaire accède à leur demande, tenant ainsi un engagement pris au départ du projet de respecter le choix des enseignantes lors de la phase "mise en application du modèle retenu".

Phase de développement:

77-78

En septembre, le Rapport du projet Clerval paraît. Le comité ad hoc se dissout avant l'analyse et l'évaluation du projet. Le projet initial prévoyait l'application du modèle accepté par les commissaires, l'évaluation et le réajustement s'il y a lieu.

Comme l'école de Clerval se retrouve avec deux nouvelles enseignantes, qu'y débute un regroupement des élèves par cycle, l'équipe des enseignantes demande au principal du temps pour apprivoiser la situation; celui-ci acquiesce d'autant plus qu'il ne se sent pas capable de poursuivre le projet éducatif tel que décrit à la suite de la démarche effectuée par le comité du projet Clerval; il ne veut pas s'embarquer tout de suite.

Cependant le projet Fonctionnement par cycle est en émergence dans deux autres écoles de la commission scolaire Abitibi. En effet, le principal, les enseignants du 1er cycle des écoles St-Laurent et Duparquet et le Service de l'Enseignement de la Commission scolaire recherchent un modèle d'organisation multi-âge (6-7-8 ans) qui tienne compte du rythme d'apprentissage des élèves pour le mettre en place et structurent les programmes en fonction du modèle choisi.

Ils se retrouvent avec le même problème que Clerval à savoir l'organisation pédagogique d'une petite école avec les très nombreux programmes et objectifs à atteindre.

Ils s'inspirent du Rapport Clerval pour définir quel type d'école ils veulent, en étudiant le document sur les principaux courants pédagogiques au Québec et le rapport du comité ad hoc soumis à l'assemblée générale des parents de Clerval; privilégiant aussi le courant formel et ouvert, ils en viennent à la même solution qu'à Clerval à savoir bâtir des programmes qui permettent de diminuer le nombre d'objectifs en faisant des regroupements.

On retient le modèle suivant: des objectifs spécifiques et programmés pour le français écrit et les quatre opérations mathématiques, et des objectifs communs pour le français autre qu'écrit, les mathématiques autres que les quatre opérations, les sciences humaines et les sciences de la nature. On privilégie également le regroupement des élèves par cycle.

De novembre 77 à juin 78, on fixe et formule les objectifs pédagogiques et les objectifs d'apprentissage propres aux sciences humaines, aux sciences naturelles, aux mathématiques autres que les quatre opérations et au français autre que le français écrit; on programme les objectifs d'apprentissage propres aux quatre opérations arithmétiques et aux savoir lire et écrire. Une fois ce travail terminé, on tente de regrouper les objectifs communs à plusieurs disciplines; on se rend compte que la piste la plus claire situe l'intégration au niveau des activités d'apprentissage. On pose l'hypothèse de travail suivante:

- "le regroupement d'objectifs qui aurait pour base un des quatres programmes en présence est susceptible de produire le résultat le plus adéquat pour l'enseignant;

- ce regroupement devrait lui suggérer un thème autour duquel il organiserait les expériences d'apprentissage des enfants pour une période déterminée."(1)

---

(1) Gisèle Maheux Labbé, Une rétrospective et quelques réflexions sur le projet "fonctionnement par cycle".

L'équipe-école de Cleval a rencontré des difficultés à respecter tous les programmes surtout ceux de catéchèse, sciences humaines et sciences naturelles. Aussi demande-t-elle l'aide de spécialistes, ce qui lui est accordé.

Elle suit avec intérêt ce qui se passe aux écoles St-Laurent et Duparquet quant au fonctionnement par cycle; elle considère que ces deux écoles ont une situation privilégiée parce que d'une part, elles ont deux professeurs qui travaillent ensemble pour le groupe 1ère, 2e, 3e années et d'autre part, ces écoles ne sont pas obligées de fonctionner par cycle puisqu'elles sont ou à division unique ou à deux degrés tout au plus.

Aux écoles St-Laurent et Duparquet, le projet Fonctionnement par cycle est en phase de développement. En effet, on expérimente le regroupement d'apprentissages dans quatre disciplines, sciences humaines, sciences naturelles, mathématiques autres que les quatre opérations, français autre qu'écrit afin de dégager un modèle pédagogique adapté à une classe à degrés multiples. Il devient de plus en plus urgent pour la Commission scolaire de découvrir un modèle d'organisation de l'enseignement pour les classes à degrés multiples puisque les écoles de ce type rencontrent beaucoup de difficultés et que ce type d'école va sûrement s'accroître devant la diminution de la clientèle scolaire. Le Service de l'Enseignement avec le personnel des écoles St-Laurent et Duparquet a présenté un projet de recherche en ce sens au ministère de l'Education, avec la collaboration de la Direction régionale du Nord-Ouest du ministère de l'Education et de l'université du Québec dans le Nord-Ouest.

3- LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROJET

LES SOURCES DE DONNEES

Le projet Clerval, entendu comme la recherche d'une solution au problème de fermeture de l'école Clerval, intègre trois composantes dans le cours de son cheminement à savoir les attentes des utilisateurs (parents élèves), les exigences du développement collectif (Ministère de l'éducation, Commission scolaire) et les conceptions psycho-pédagogiques du milieu (principal, enseignants).

Attentes des parents:

La principale préoccupation des parents est de garder l'école de Clerval ouverte. Au nom de la qualité de la vie de l'enfant, on veut lui éviter le plus possible les transports; l'enfant n'est pas séparé de ses frères et soeurs et de ses amis.

Les parents identifient les besoins de leurs enfants auxquels l'école doit répondre. Ces besoins sont traduits en objectifs d'apprentissage; par la suite les parents sont appelés à fixer les objectifs prioritaires qui peuvent se regrouper ainsi:

- Objectifs précis dans les différentes matières
- Valeurs religieuses et morales
- Apprendre à vivre en société (liberté, civisme, hygiène, autonomie)
- Développer la créativité, la critique, la conscience de soi chez l'enfant.

Exigence du développement collectif:

Le développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population pose des problèmes administratifs, sociaux et politiques que tous les agents concernés doivent solu-

tionner. Plus immédiatement c'est l'orientation de la commission scolaire qui est discutée; c'est également la survie de l'école comme symbole de la vie communautaire d'une localité qui est en jeu.

Les objectifs du système scolaire québécois et les objectifs de l'enseignement élémentaire déterminent les objectifs qu'une école peut faire siens comme:

- Préparer l'étudiant à participer activement à l'évolution et au progrès de la société québécoise d'aujourd'hui et de demain.
- Développer des attitudes humanistes
- Développer une grande capacité d'adaptation, d'initiative et de créativité
- Se préparer aux divers rôles familial, socio-politique, économique, culturel
- Se préparer au travail.

Conception psycho-pédagogique:

A la base, il y a le choix suivant: il est des acquisitions qu'il faut davantage contrôler, ce sont les techniques de base nécessaires aux autres apprentissages et au développement de l'autonomie.

La grille de C. Paquette a été l'outil utilisé pour clarifier ce choix. On a retenu la pédagogie formelle et ouverte.

Pédagogie formelle:

l'étudiant doit acquérir des compétences pour devenir autonome;

les apprentissages doivent se faire selon un ordre logique par rapport à la discipline;

le programme doit être défini en objectifs précis et gradués;

l'enseignant contrôle les objectifs, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, les modes d'évaluation.

Pédagogie ouverte:

l'enfant possède un appareillage interne pour entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle; cette croissance se réalise s'il y a interaction entre lui et un environnement aménagé;

l'école est centrée sur les besoins de l'enfant (définis par les parents, les programmes, la commission scolaire);

on prend en considération ces besoins de l'enfant quant à la manière d'atteindre les objectifs retenus;

l'enfant peut choisir, on aménage un environnement diversifié tant au niveau de l'espace que des activités d'apprentissage.

Afin de répondre aux besoins manifestés par l'ensemble des écoles de la commission scolaire Abitibi ayant des groupes multi-âge, on retient un fonctionnement par cycle comme organisation de l'enseignement.

Le problème pédagogique fondamental dans les petites écoles à faible clientèle, c'est la multiplication des programmes et des objectifs à atteindre que comportent les regroupements d'élèves à degrés multiples. Il faut donc limiter le nombre de programmes qu'un professeur doit présenter à moins de "prendre le risque de sacrifier la qualité des apprentissages des enfants".

La solution envisagée est de bâtir des programmes avec des objectifs communs à plusieurs disciplines; de cette façon le regroupement des élèves par cycle s'avère une orientation plausible. Certaines matières de base ont des objectifs spécifiques tels le français écrit et les quatre opérations mathématiques; en ce qui concerne les autres disciplines, des activités visent à en intégrer les objectifs.

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES ET MORAUX

Il se dégage de l'ensemble du projet éducatif de Clerval des éléments révélateurs des fondements philosophiques et moraux des principaux agents d'éducation de l'école, bien que ce ne soit pas clairement exprimé dans le projet.

Conception de l'homme:

- Humanisme: on accorde l'importance à l'homme, à ses qualités
  à l'école, l'éduqué est important, on vise sa prise en charge personnelle
  les relations maître-étudiants sont plus personnalisées

- L'homme est un être religieux, qui a un Dieu, qui tend vers un au-delà.

- L'homme a un corps à connaître, à développer

L'homme et la nature:

- Ecologie: . équilibre du milieu
  . apprendre la nature qui nous entoure
  . apprendre à vivre dans la nature

Conception de la connaissance:

L'objet de la connaissance est déterminé, le sujet a à assimiler. Il y a donc des programmes précis, par objectifs d'apprentissage, qu'il faut évaluer.

Par contre, devant la situation de regroupement par cycle, l'élève devient davantage l'artisan de ses apprentissages; à travers des activités offertes par le maître et/ou à travers du travail individuel, l'élève suit davantage son rythme, ses intérêts.

Conception du bien et du mal:

Il y a des choses à faire et des choses à ne pas faire

L'école doit les faire apprendre, soit "par coeur", soit traduites en comportements, en sentiments ou en attitudes.

Lorsque l'enfant a acquis assez de connaissances et développé des comportements sociaux acceptables pour Dieu et la morale, il peut être autonome sur ce plan.

Conception de l'école:

A l'école, on tente de recréer une atmosphère familiale par des relations plus personnelles, une importance accrue au développement affectif et la présence d'enfants d'âges différents au sein d'un groupe.

A l'école les enfants doivent recevoir une considération égale.

L'école est un lieu de discipline.

Conception du rapport individu - société:

L'enfant se prépare à jouer un rôle dans la société.

A l'école, il développe son sens social.

Les parents participent à l'élaboration du projet de l'école; ils se sentent concernés par la décision de maintenir ou non l'école ouverte.

4- POINTS INTERESSANTS

Une solution pour les milieux à faible densité de population.

Le projet éducatif de l'école Clerval dans ses deux phases, c'est-à-dire le projet Clerval d'une part et le projet Fonctionnement par cycle d'autre part, se veut une solution possible au problème de fermeture d'école causée par la diminution importante de la population étudiante.

Puisque chaque localité a son école primaire, la fermeture de celle-ci amène des répercussions sociales, économiques et politiques.

La Commission scolaire Abitibi, consciente de tous ces aspects, considère sérieusement la question de maintenir un enseignement de qualité dans une petite école.

Le projet Clerval débouche sur le projet Fonctionnement par cycle comme solution pédagogique pour les milieux à faible densité de population.

Le projet Fonctionnement par cycle émerge ailleurs.

Le service de l'Enseignement de la Commission scolaire Abitibi étudie et analyse le Rapport du projet Clerval. Le modèle pédagogique retenu pour un fonctionnement par cycle répond aux attentes de deux autres écoles qui évoluent vers une situation semblable à celle de Clerval. La direction et les enseignants de ces écoles en collaboration avec le Service de l'Enseignement tentent une première expérience d'intégration de quatre disciplines (français, mathématique, sciences humaines et sciences de la nature). Le bilan est positif. On projette d'englober d'autres disciplines, d'étendre l'expérience aux premier et deuxième cycles, de mettre au point des modèles d'organisation pour classes à degrés multiples ainsi que des instruments de mesure et d'évaluation.

QUELQUES OBSERVATIONS

D'ENSEMBLE

La lecture des textes précédents amène un certain nombre d'observations. Certains ne verront aucun lien entre les expériences décrites et le concept de projet éducatif, d'autres se sentiront déçus du fait que ces expériences ne révèlent que des "situations ordinaires" où les difficultés sont continuelles ou continuellement renouvelées. Certains, considérant l'énergie investie par les participants, se demanderont si cela en vaut la peine, s'il est bien nécessaire, ou même utile de fournir tous ces efforts. Les optimistes y verront beaucoup d'espoirs; les engagés y trouveront un encouragement certain, pendant que les pessimistes y verront une confirmation de leurs appréhensions et y trouveront tous les prétextes à l'inaction. Il conviendra sans doute de se rappeler que c'est généralement à partir des mêmes réalités, mais en les analysant avec des grilles différentes, que les humains se donnent des visions divergentes, contradictoires ou opposées du monde dans lequel ils vivent; les situations présentées dans les chapitres antérieurs n'échapperont pas à cette règle.

Cependant, il convient de dégager de ces diverses situations des caractéristiques communes et les présenter comme matière à réflexion en relation avec le projet éducatif.

D'abord les écoles observées constituent de véritables entités organiques, de véritables institutions ayant leur vie propre. Ces écoles sont plus qu'un appendice à un système plus vaste: elles sont plus qu'un membre exécutant répondant à des commandes extérieures pour réaliser des intentions extérieures. Ces écoles prennent en charge leur propre développement, leur propre vie. Ces écoles passent graduellement d'une situation de dépendance à une situation d'autonomie, l'autonomie étant conçue ici comme une capacité de faire des choix et d'en assumer la responsabilité et non comme un mouvement de contre-dépendance consistant à rejeter toute intervention de l'extérieur. Il est intéressant de noter dans ces situations, et dans bon nombre d'autres, que le développement de l'autonomie s'accompagne généralement d'une plus grande utilisation des ressources extérieures et d'une plus grande perméabilité aux influences de l'environnement.

C'est d'ailleurs une autre des caractéristiques qu'on peut dégager de ces situations, à savoir un souci de l'école de s'associer plus étroitement à son environnement, soit par une plus grande implication des parents et des élèves à la prise en charge de l'école, soit par une utilisation plus poussée de l'environnement comme moyen éducatif.

On peut noter également un souci constant de clarification, de prise de conscience et d'explicitation de ce que l'école veut faire, des moyens qu'elle prend pour le faire et de ce qu'elle fait en réalité. Cette explicitation devient une condition essentielle de recherche de cohérence: cohérence verticale entre besoins à satisfaire, objectifs poursuivis, moyens utilisés, ressources exploitées; cohérence horizontale entre les diverses activités, les divers moyens, les diverses ressources. Il semble que la recherche de cohérence conduise à la globalité des projets; souvent initiée à partir d'un élément spécifique (un programme, un problème, une insatisfaction, un changement partiel à introduire), la réflexion amorcée par l'école tend graduellement à recouvrir l'ensemble de la réalité scolaire, l'ensemble de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant. La démarche du projet éducatif devient globalisante. Il ne suffit pas de couvrir l'ensemble, on recherche également l'intégration des divers éléments à l'ensemble.

Le développement continu de l'école comme entité organique constitue une autre caractéristique commune aux situations observées et décrites. L'être vivant se caractérise par une adaptation continue aux influences de son environnement et aux besoins générés par son propre changement. La vie est essentiellement mouvement, arrêter le mouvement, c'est arrêter la vie. Reconnaître ce mouvement de l'école, c'est accepter que les adultes qui la composent (direction, enseignants, parents) sont eux mêmes en développement continu, en perpétuelle adaptation, en état d'éducation permanente. Le projet éducatif a pour finalité le développement de la personne, de toutes les personnes qui le vivent, adultes et enfants, même si son objet est d'abord l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant.

L'association vie-adaptation s'applique autant aux organisations sociales qu'aux individus et conditionne au même titre leur survivance.

Une autre caractéristique commune aux situations observées est le développement de la participation des divers agents impliqués. Mais c'est la dimension collective des projets qu'il convient de souligner. Il ne s'agit pas en effet d'un accroissement de la participation de chacun à autant de projets individuels, mais d'un accroissement de l'implication de chacun dans un projet collectif. Cette implication prend diverses formes, selon les projets, les groupes et les individus; la participation varie également en intensité selon les moments; mais il s'agit toujours d'une orientation maintenue, en état d'adaptation continue, une condition essentielle de la vie d'un projet-école.

Enfin, il est important de souligner le caractère concret des divers projets; bien sûr il y a les fondements théoriques, les valeurs remises en question, les intentions clarifiées; mais il y a aussi la pratique éducative, cet ensemble d'attitudes affichées, de gestes posés, d'activités réalisées, d'émotions ressenties, de relations établies, et ce dans le quotidien. Les situations décrites ne constituent pas des réflexions abstraites sur des problèmes hypothétiques; ces écoles ne cherchent pas à définir pour d'autres un modèle idéal. Il s'agit plutôt d'une adaptation continue de la réalité concrète, ici et maintenant. Cette dimension concrète du projet éducatif est souvent oubliée, ou volontairement ignorée par plusieurs dans le milieu scolaire: il s'agit alors de projets sur papier, de déclarations de principes et d'intentions qui n'ont aucun effet sur le réel; c'est la "foi sans les oeuvres", c'est la révolution de salon. Le projet éducatif peut alors être écrit, révisé, accepté, autorisé, publié, réécrit, modifié, republié, sans qu'aucun enfant n'en sente le moindre effet.

Il y aurait sans doute intérêt, pour le lecteur, à se rappeler ces trois conditions essentielles du projet éducatif énoncées dans L'École Québécoise, à savoir:

1. appropriation de l'école par ceux qui la vivent.

2. partage d'intentions et de volontés communes par les divers agents de l'école.

3. concrétisation des intentions dans la réalité quotidienne.

Le lecteur pourrait également examiner les textes précédents à l'aide des dimensions suivantes du projet éducatif.

- l'école, entité organique vivante
- prise en charge
- relation avec l'environnement
- explicitation, cohérence
- globalisation, intégration
- adaptation continue
- participation, projet collectif
- réalisation concrète

7980-1538
28-1391